

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CAUSES DE LA PÉRENNITÉ DU MANUEL SCOLAIRE QUÉBÉCOIS AU  
SECONDAIRE, DANS UN CONTEXTE DE MUTATION DES TEMPORALITÉS  
FAVORISÉE PAR L'ESSOR DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DES  
COMMUNICATIONS

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN COMMUNICATION

PAR  
EMMANUEL CHARLEBOIS

AVRIL 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## **REMERCIEMENTS**

**Merci à Pierre-Léonard Harvey – professeur au département de communication sociale et publique et directeur du doctorat conjoint en communication à l'UQAM – pour son intelligence et pour sa passion de l'univers des interactions humaines.**

## TABLE DES MATIÈRES

<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>vii</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>viii</b>
<b>RÉSUMÉ .....</b>	<b>ix</b>
<b>CHAPITRE 1: INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
1.1 PROBLÉMATIQUE .....	1
1.2 CONTEXTE.....	1
1.3 PERTINENCE COMMUNICATIONNELLE.....	3
1.4 CADRE THÉORIQUE .....	4
1.5 DIMENSIONS INVESTIGUÉES .....	4
<b>CHAPITRE 2: LES TEMPORALITÉS.....</b>	<b>7</b>
2.1 TEMPS CLASSIQUE.....	7
2.2 TEMPS NOUVEAU.....	9
2.2.1 Instantanéité.....	11
2.2.2 Immédiateté.....	12
2.2.3 Urgence .....	13
2.3 RYTHMES SCOLAIRES.....	15
<b>CHAPITRE 3: LE MANUEL SCOLAIRE.....</b>	<b>19</b>
3.1 HISTORIQUE.....	19
3.1.1 Les origines .....	19
3.1.2 Statut .....	20
3.1.3 Contrôle .....	22
3.1.4 Nouveaux acteurs .....	23



3.1.5	État actuel.....	24
3.2	INTÉRÊT POUR LE MANUEL EN RECHERCHE.....	25
3.2.1	Pistes d'explication.....	26
3.2.2	Analyse de contenu.....	27
3.3	DÉFINITION .....	28
3.3.1	Lieu de mémoire.....	28
3.3.2	Lieu commun.....	29
3.3.3	Lieu d'émancipation .....	30
3.3.4	Lieu de contraintes .....	31
3.4	CONCURRENCE.....	31
3.4.1	Première menace .....	31
3.4.2	Nouveaux joueurs .....	33
3.4.3	Adaptation du manuel .....	33
3.4.4	Pourquoi les TIC devraient supplanter le manuel.....	34
3.4.5	Entre compétition et complémentarité .....	35
3.5	FORCE ET FAIBLESSES .....	37
3.6	ATTENTES ACTUELLES LIÉES À L'UTILISATION DU MANUEL.....	44
3.7	MANUEL ET PÉDAGOGUES.....	45
3.7.1	Simple source ou actant dynamique?.....	45
3.7.2	Le temps du manuel.....	46
3.8	CONCLUSION DU CHAPITRE .....	47
<b>CHAPITRE 4: SONDAGE (PRÉENQUÊTE).....</b>		<b>48</b>
4.1	PRÉSENTATION .....	48
4.2	PERTINENCE POUR NOTRE RECHERCHE .....	49
4.3	MÉTHODOLOGIE.....	50
4.3.1	Questionnaire .....	50
4.3.2	Échantillonnage .....	50
4.3.3	Collecte des données.....	51
4.3.4	Compilation et gestion des données.....	53

4.4	VARIABLES.....	53
4.5	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	55
4.6	ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES .....	59
4.6.1	Tendances selon le sexe .....	59
4.6.2	Tendances selon l'âge .....	59
4.6.3	Tendance selon les matières .....	60
4.6.4	Tendances générales.....	61
<b>CHAPITRE 5:</b>	<b>ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES .....</b>	<b>64</b>
5.1	MÉTHODOLOGIE.....	64
5.1.1	Choix des participants.....	65
5.1.2	Questionnaire .....	69
5.1.3	Réalisation des entrevues.....	69
5.1.4	Gestion des informations recueillies .....	70
5.2	PRÉSENTATION DES SOURCES MISES EN RELATION.....	71
5.3	PRÉFÉRENCES DIDACTIQUES.....	72
5.3.1	Facilité d'usage .....	73
5.3.2	Disponibilité .....	74
5.3.3	Maîtrise .....	75
5.3.4	Motivation .....	76
5.3.5	Coût .....	78
5.4	ACTEURS RESPONSABLES.....	79
5.4.1	Qui détient le pouvoir sur le temps de l'école?.....	80
5.4.2	« C'est la faute des profs! » .....	80
5.4.3	« C'est la faute des élèves! » .....	81
5.4.4	« C'est la faute des administrateurs! » .....	82
5.4.5	« C'est la faute de tous ceux qui ont fréquenté l'école! » .....	82
5.5	INFLUENCE ET IMPACT DU TEMPS .....	83
5.5.1	Gain et perte de temps.....	85
5.5.2	Pression du temps scolaire.....	87

5.5.3 Rythmes d'enseignement et d'apprentissage.....	89
5.5.4 Temps des TIC : apport et inconfort .....	91
5.5.5 Pour un réaménagement du temps .....	95
<b>CHAPITRE 6: CONCLUSION .....</b>	<b>98</b>
6.1 AVENIR DES TIC .....	98
6.2 AVENIR DES MANUELS SCOLAIRES .....	99
6.3 INITIATIVES .....	100
6.4 ENSEIGNER LE TEMPS .....	102
6.5 TROUVER LE TEMPS .....	103
<b>APPENDICE A.....</b>	<b>105</b>
<b>APPENDICE B.....</b>	<b>109</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>114</b>

## LISTE DES TABLEAUX

### Tableau

3.1	Flexibilité .....	38
3.2	Actualité .....	39
3.3	Capacité .....	40
3.4	Familiarité .....	42
3.5	Durée .....	43
4.1	Groupe d'âge .....	53
4.2	Sexe .....	53
4.3	Matière principale enseignée .....	53
4.4	Q1- Utilisez-vous un manuel scolaire en classe? .....	54
4.5	Q2- Utilisez-vous les TIC pour vos enseignements en classe? .....	54
4.6	Q3- Pour la préparation de vos cours, utilisez-vous du matériel papier de maisons d'édition? .....	55
4.7	Q4- Pour la préparation de vos cours, utilisez-vous du matériel informatique et audiovisuel? .....	55
4.8	Q5- Selon-vous, quel outil (support) correspond le mieux aux affirmations suivantes .....	56

**LISTE DES FIGURES**

## Figure

4.1	Illustration comparative de la fréquence d'usage du manuel et des TIC en classe.....	54
4.2	Illustration comparative de la fréquence d'usage du manuel et des TIC pour la préparation de cours.....	55
4.3	Illustration des résultats obtenus pour les énoncés 5.1 à 5.5.....	57
4.4	Illustration des résultats obtenus pour les énoncés 5.6 à 5.11.....	57

## RÉSUMÉ

Ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre d'un questionnement visant à comprendre l'influence des temporalités dans les choix didactiques et les pratiques de pédagogues oeuvrant au sein d'écoles secondaires au Québec. L'originalité de cette étude réside dans l'analyse de l'évolution et des caractéristiques actuelles de ce que nous nommerons « temps classique », dans un contexte de mutation médiatique ayant favorisé l'émergence et menant à la domination de nouvelles références temporelles : immédiateté, instantanéité, urgence, etc. Ce choc des temporalités touche particulièrement le monde de l'éducation, pris entre résistance aux changements et volonté de répondre aux besoins et intérêts des jeunes. Nous avons choisi le manuel scolaire, sous sa forme traditionnelle, pour symboliser ce temps classique confronté à de « nouveaux temps » incarnés par les technologies de l'information et des communications (TIC).

Trois interrogations principales ont orienté l'élaboration de notre problématique : 1-Comment peut-on expliquer que le manuel scolaire n'ait pas été déclassé, voire remplacé par les nouveaux médias dans nos écoles? Autrement dit, qu'est-ce qui explique la pérennité du manuel scolaire au secondaire à l'heure des TIC et de leurs temporalités? 2-Quelles sont les particularités du temps scolaire? 3-Quels sont les acteurs du milieu de l'éducation qui contribuent à la situation actuelle et quelles sont leurs motivations? Pour répondre à ces questions, nous avons établi un cadre et une méthodologie de recherche favorisant, d'une part, l'étude de notre rapport au temps à travers l'évolution du manuel scolaire et celui des TIC et, d'autre part, l'impact des temporalités associées à ces outils sur les préférences didactiques d'enseignants et d'enseignantes sondés et interviewés.

Ce projet résulte d'une volonté de mieux saisir les relations qui s'opèrent entre ces deux univers temporels en apparence opposés. Nous souhaitons également comprendre la dynamique qui régit la rencontre de ces deux outils didactiques que sont le manuel scolaire et les TIC. L'examen en profondeur de la littérature liée à notre sujet ainsi que l'analyse des réponses fournies par les participants nous ont permis de formuler divers constats dont le principal est le suivant : dans un contexte de mutation des temporalités où l'instantanéité, l'immédiateté et l'urgence sont de plus en plus valorisées, la pérennité du manuel scolaire au secondaire serait actuellement assurée par son appartenance au temps traditionnel, ce qui offrirait aux pédagogues et aux élèves divers avantages, notamment un aspect sécurisant et une simplicité d'usage au quotidien.

Mots-clés : Immédiateté, instantanéité, manuel scolaire, technologies de l'information et des communications (TIC), temps.

## 1. INTRODUCTION

### 1.1. PROBLÉMATIQUE

Les technologies de l'information et de la communication (TIC)<sup>1</sup> contribuent actuellement à la prolifération fulgurante d'un nouveau temps motivé par le désir d'instantanéité, d'immédiateté et d'urgence. Ces nouvelles temporalités viennent supplanter le temps classique (ou temps propre à la modernité) et s'insèrent dans toutes les sphères de nos sociétés technologiques. Paradoxalement, cette véritable révolution de notre conception du temps semble se heurter aux murs de nos écoles primaires et secondaires, là où l'on forme ceux et celles qui devront intégrer ces outils et ces nouveaux rythmes dans leur quotidien. Dans l'actuel contexte du renouveau pédagogique au Québec, il est intéressant d'analyser les intentions et les résultats quant aux choix didactiques et aux pratiques enseignantes dans ce cadre de mutation des dynamiques temporelles<sup>2</sup>.

### 1.2. CONTEXTE

À la fin des années 1990, le Québec s'est engagé dans une vaste refonte de son curriculum scolaire tant au niveau primaire que secondaire. L'intégration s'est poursuivie – non sans résistance – jusqu'en 2009. *Le Programme de formation à l'école québécoise*, document qui allait constituer la référence de cette vaste réforme, exprime clairement une volonté d'abolir le clivage entre l'école et le monde extra scolaire. Cette nouvelle orientation repose sur cinq domaines généraux de formation : Vivre ensemble et citoyenneté; Santé et bien-être; Orientation et

---

<sup>1</sup> Afin d'alléger le texte, nous utiliserons le sigle « TIC » dans l'ensemble du document. Il référera chaque fois à la définition qu'en fait le *Grand dictionnaire terminologique de la langue française* :

« Ensemble des technologies issues de la convergence de l'informatique et des techniques évoluées du multimédia et des télécommunications, qui ont permis l'émergence de moyens de communication plus efficaces. » (Office québécois de la langue française, 2008).

<sup>2</sup> Par « mutation des dynamiques temporelles » nous désignons la transformation de notre rapport au temps portée par l'émergence de nouvelles temporalités dominantes.



entrepreneuriat; Environnement et consommation; Médias. Ce dernier se voit accorder une importance particulière dans l'ensemble du document<sup>3</sup>, notamment lorsqu'il est question du développement du sens critique et des stratégies de communication. Une telle volonté d'intégrer les médias dans les pratiques scolaires avait déjà été exprimée dès la fin des années 1970 avec l'avènement de l'audiovisuel, puis à la fin des années 1980 avec les microprocesseurs. Dans les deux cas, l'École québécoise était dirigée vers l'intégration du langage des médias dans ses enseignements. Dans les faits, cet avis a peu été appliqué.

Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) va encore plus loin cette fois et place les TIC au centre des principales compétences transversales qu'il présente dans le *Régime pédagogique de l'enseignement secondaire : Exploiter les technologies de l'information et de la communication* :

Elles représentent, pour la recherche, le traitement de l'information, la création, la communication, un potentiel qui se trouve encore décuplé par la possibilité d'échanger des idées ou de partager et de traiter des données à distance et dans l'instant [...]. Les TIC accélèrent l'acquisition et la maîtrise d'un large éventail de compétences transversales et disciplinaires<sup>4</sup>.

La mise en oeuvre de ce renouveau pédagogique se fait donc parallèlement à celui des TIC et des nouvelles temporalités qui les accompagnent : immédiateté, instantanéité, urgence, etc. Alors que l'enseignement scolaire et les apprentissages qui en découlent sont socialement et politiquement questionnés, plusieurs observateurs soulignent le rôle crucial que les technologies numériques sont appelées à jouer dans la formation des jeunes.

<sup>3</sup> Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, Chapitre 3, MELS, 2006  
Ce document comporte neuf compétences transversales, regroupées en quatre ordres :  
ordre intellectuel : exploiter l'information; résoudre des problèmes; exercer son jugement critique; mettre en œuvre sa pensée créatrice;  
ordre méthodologique : se donner des méthodes de travail efficaces; exploiter les technologies de l'information et de la communication;  
ordre personnel et social : actualiser son potentiel; coopérer;  
ordre de la communication : communiquer de façon appropriée.

<sup>4</sup> Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, Chapitre 2, MELS, 2006

### 1.3. PERTINENCE COMMUNICATIONNELLE

L'examen du manuel et des temporalités s'articulera autour de leurs caractéristiques communicationnelles. Les auteurs étudiés sont issus de divers champs de connaissance, mais partagent un intérêt pour la communication humaine, notamment la valeur du message (langage, sens, relation) dans l'échange d'informations. Il s'agira donc d'expliquer ce phénomène particulier dans le monde scolaire en faisant ressortir ses principales causes.

Les analyses en termes de restructuration des relations proposées par les sciences de l'information et de la communication renouvellent les analyses très psychologisantes des « résistances à l'information<sup>5</sup> » (ou aux usages des technologies de la communication). Par définition, la communication contribue inévitablement au processus fondamental de la vie en collectivité. À travers la communication, tous les acteurs sociaux participent à leur positionnement réciproque. Elle en est même, sans doute, le moyen essentiel. La communication est donc implicitement porteuse de changements dans la structuration des relations. La peur de ces changements, qui peut se développer chez certaines personnes, agit comme un frein qui fragilise le processus communicationnel. C'est ainsi que l'on peut comprendre les échecs répétitifs liés à l'introduction de technologies nouvelles dans le milieu de l'éducation<sup>6</sup>. En effet, les enseignants peuvent, par exemple, percevoir la technologie comme une menace qui risque de leur faire perdre leur place dominante dans la situation d'apprentissage. Ils peuvent craindre que celle-ci modifie leur rôle dans la classe, ou pire encore, qu'elle détermine leur rythme d'enseignement.

---

<sup>5</sup> Alex Mucchielli, *Psychologie de la communication*, 1995

<sup>6</sup> Il n'existe pas de rapport exhaustif portant sur l'intégration des TIC dans l'ensemble des écoles québécoises. Toutefois, plusieurs ouvrages et articles font état de la situation dans plusieurs institutions au Québec et ailleurs :

- Martine Rioux, *L'intégration des TIC : un échec?*, 2006
- Laurent Trémel, *Les pratiques audiovisuelles*, 2009
- Alain Baulieu, *Les TIC à l'école : faut-il s'inquiéter?*, 2006
- Guy Pouzard, *Les TIC et l'école : mirage ou miracle*, 2004.

#### 1.4. CADRE THÉORIQUE

Peu de recherches – tant quantitatives que qualitatives – ont été effectuées pour explorer l'usage du manuel scolaire et celui des TIC dans les écoles secondaires. Pourtant, ce choix didactique constitue aujourd'hui un indicateur précieux de la position de nos institutions scolaires face aux nouvelles temporalités, portées par l'essor fulgurant des technologies de l'information et de la communication. Dans la présente recherche, certains aspects des processus de la communication liés à la structuration des relations sont mis à contribution, afin de mieux saisir les approches, stratégies et pratiques des pédagogues. Ils permettent essentiellement d'analyser le niveau d'ouverture et de résistance des différents acteurs concernés relativement à ces nouvelles structurations.

Nous avons choisi d'examiner la résistance du monde scolaire aux nouveaux outils de communication en prenant pour angle d'étude l'usage du manuel scolaire, puisqu'il constitue encore aujourd'hui, et de loin, le support didactique le plus largement utilisé dans nos institutions d'enseignement. Il représentera l'incarnation matérielle du « temps traditionnel » ou « temps classique » dans l'école secondaire québécoise. Nous analyserons parallèlement l'utilisation en classe des TIC qui se proposent en complément ou en solution de remplacement depuis maintenant près de deux décennies.

#### 1.5. DIMENSIONS INVESTIGUÉES

La principale finalité visée dans cette recherche étant de saisir l'impact du temps sur l'état des pratiques scolaires, nous nous intéresserons aux choix et aux perceptions des pédagogues en matière de supports didactiques<sup>7</sup> dans leur travail quotidien. Pour observer ces comportements, un sondage menant à la compilation

---

<sup>7</sup> Nous entendons par *support* ou *matériel didactique* :

« Objet, document ou appareil destiné à soutenir des activités d'enseignement ou d'apprentissage. »  
(Office québécois de la langue française, 1998)

de données quantitatives a été réalisé auprès d'acteurs du monde de l'éducation qui doivent créer un temps d'enseignement. Les résultats de cette préenquête ont par la suite été soumis à des enseignantes et enseignants qui ont été invités à les commenter dans le cadre d'entrevues semi-dirigées. Le compte rendu de ces interviews permet la formulation de synthèses et de tendances d'ordre qualitatif.

Le premier chapitre sera consacré à définir les temporalités en jeu dans la problématique précédemment exposée. Sans prétention exhaustive, il s'agira d'explorer le cadre et les caractéristiques des temps qui se rencontrent dans notre projet de recherche.

Le matériel didactique, et particulièrement le manuel scolaire, constitueront l'objet du second chapitre. Nous tracerons un aperçu de son évolution, de ses principales transformations et de l'état actuel de sa production et de son utilisation. La troisième section présentera le questionnaire diffusé auprès d'enseignantes et enseignants d'écoles secondaires du Québec. Les résultats compilés y seront dévoilés sous forme de tableaux et de schémas. Pour des fins analytiques, nous présentons les résultats de ces recherches en deux principales sections qui contribueront à la formation de ce chapitre. Premièrement, la méthodologie employée pour cette étude de terrain sera brièvement exposée. En second lieu, il sera question des principaux constats qui se dégagent de l'analyse que nous avons réalisée à la lumière de notre hypothèse de départ voulant que le manuel scolaire et l'école secondaire québécoise continuent à favoriser l'usage d'un temps classique dans un contexte global porté par de nouvelles représentations temporelles.

La dernière partie de ce mémoire s'intéressera à l'interprétation des résultats du sondage par des acteurs du milieu scolaire. Leurs analyses seront mises en relation avec la littérature scientifique qui traite des temporalités et des pratiques scolaires actuelles.

Définissons d'abord les temporalités impliquées dans cette vaste et profonde révolution de notre rapport au temps. Nous n'avons évidemment pas l'ambition de faire le tour d'un thème aussi complexe en quelques paragraphes. Nous ébaucherons ici seulement quelques pistes et certaines notions qui visent une meilleure compréhension de notre objet d'analyse.



## 2. LES TEMPORALITÉS

### 2.1. TEMPS CLASSIQUE

« Ceux qui ne se souviennent pas du passé sont condamnés à le revivre. »

Georges Santayana (1942)

Nous avons tous une idée intuitive de ce qu'est le temps. Nous utilisons cette notion dans toutes les situations de la vie courante. Pourtant, il est scientifiquement difficile, voire impossible d'en donner une définition précise et unique. Saint-Augustin écrivait : « Si on ne me le demande pas, je crois savoir ce qu'est le temps, mais si on me le demande, je ne sais plus<sup>8</sup> ». La science qui tend à l'objectivité, emploie principalement la notion de temps dans le sens d'ordre temporel. Il s'agit de ranger les événements dans un ordre déterminé. Le temps est alors muni d'une structure qui s'apparente à celle de la droite réelle et nous définissons une suite d'instantanés ou de positions temporelles. Une première analyse de cette interprétation du temps a été donnée par Aristote : « Le temps est le nombre du mouvement<sup>9</sup> ».

La représentation moderne de la temporalité, associée aux débuts de l'industrialisation, se caractérise fondamentalement par un temps qui est conçu dans son rapport à la quantification, à l'espace, au mouvement. Bref, c'est un « temps objectif global modulé par une représentation dominante du temps de travail » (Sue, 1994). Dès les premiers âges de l'industrie, le travail apparaît en rupture avec les rythmes traditionnels de la vie rurale. Avec le développement de la rationalisation, le taylorisme analyse le travail et procède à un découpage des tâches en temps

---

<sup>8</sup> *Confessions*, livre XI, cité dans : J. Oudot et al., *Dix visions sur la communication humaine*, 1981.

<sup>9</sup> Saint Thomas d'Aquin (1225-1274): *Physiques*, IV, 1 17, Nos 2 et 10

élémentaires. Ceux-ci sont reconstruits en cycles et en cadences minutées, étroitement contrôlés. Le temps de travail est alors « considéré comme homogène et fractionnaire. L'objectif est donc de lutter contre la flânerie, de supprimer la porosité du temps de travail<sup>10</sup> ».

En l'analysant, en le mesurant, le temps perd de plus en plus son caractère mystique et devient « objet d'expériences<sup>11</sup> », tout comme n'importe quelle grandeur physique, la température, la masse, la pression, etc. Chaque discipline propose des variantes à cette objectivation temporelle. C'est ainsi qu'on trouve dans la littérature des temps mathématiques, physiques, biologiques, historiques, sociologiques, psychologiques, etc. Le domaine scolaire n'y fait évidemment pas exception. Son cadre temporel est essentiellement déterminé par l'évolution de ses contenus normatifs. Comme le souligne Louis Levasseur<sup>12</sup>, les valeurs transmises et le contrôle exercé sur la jeunesse dans les collèges classiques des années 1930 diffèrent considérablement de ceux des polyvalentes de la fin des années 1960. Si l'on remarque, dans le milieu scolaire, une montée de l'individualisme et du refus des différentes formes d'autorité dès les années 1960, les années 1990 sont marquées notamment par l'hétérogénéité des systèmes de valeurs et l'absence relative de références communes dans un contexte pluriethnique où les changements sociaux sont accélérés.

---

<sup>10</sup> Claude Durand et Alain Pichon, *Temps de travail et temps libre*, 2000

<sup>11</sup> Aniko Husti, *La dynamique du temps scolaire*, 1999

<sup>12</sup> Louis Levasseur, « Transformations culturelles et normatives dans le système d'éducation au Québec » In *Des sociétés en mutation*, sous la dir. Pierre Beaucage et Jean-Pierre Dupuis, 2003

« Quand on ne sait pas où l'on va, il faut retourner d'où l'on vient »

Anonyme

Lorsque nous parlons du temps, nous décrivons généralement des phénomènes ponctués d'une certaine façon par le temps. Nous ressentons le temps à travers nos expériences quotidiennes : les routines, le vieillissement des êtres vivants, le cycle météorologique des saisons, etc. Par opposition au « temps nouveau » ou « temps des TIC », « le temps classique » implique la participation du passé dans la construction du futur. Pour qu'il y ait progression, il exige que nous analysions, que nous procédions à des retours, à des rétroactions, à des bilans. C'est aussi une temporalité qui favorise la décontextualisation/recontextualisation. Remettre en contexte exige du temps et exige aussi que l'on marque une pause pour analyser de ce qui a précédé le « maintenant » (présent) afin de mieux avancer par la suite, de mieux préparer le futur.

Dans notre quotidien, aussi bien dans le privé qu'au travail, il nous arrive de dire : « j'ai perdu du temps » ou « j'ai peur de ne pas arriver dans le temps ». Nous oublions souvent, sinon toujours, que ces paroles s'inspirent d'une conception du temps dont on ignore ou dont on a oublié l'origine : « La grille est dans la tête », écrivait Husti (1993)<sup>13</sup>. On a, en quelque sorte, perdu la trace du cadre de référence du temps vécu, l'horloge et le calendrier s'imposant de plus en plus comme les seuls et uniques points de repère dans la vie de tous les jours.

## 2.2. TEMPS NOUVEAU

Nous participons actuellement à une véritable révolution de nos représentations de la temporalité. Cette profonde mutation a débuté au milieu du

---

<sup>13</sup> Cité dans *Autres temps, autre école : Impact et enjeux des rythmes scolaires*, Roger Sue et Marie-Françoise Caccia, 2005



XIX<sup>e</sup> siècle avec l'avènement de l'industrialisation. Elle s'est accélérée au milieu du XX<sup>e</sup> siècle grâce à l'apparition de l'audiovisuel, pour finalement connaître son apogée dans le développement récent des TIC. Elle se fait si rapidement que nous tardons encore à en mesurer les effets.

En fait, comme le souligne Jean-Louis Servan-Schreiber dans un ouvrage récent<sup>14</sup>, « Il est courant de dire que le temps moderne s'est accéléré, mais c'est une absurdité logique : au cours de notre existence, la seule chose immuable est bien le temps ». Quel que soit notre statut social, nous disposons tous de vingt-quatre heures par jour, rien de plus juste et de plus démocratique, mais rien de plus frustrant aussi. C'est l'usage que chacun en fait qui nous différencie. Déjà, il y a plus d'un demi-siècle, Bergson faisait la distinction entre le temps de la science, temps spatialisé, homogène et quantifiable et la « durée » qualitative, vécue intérieurement, « donnée immédiate de la conscience » (Bergson, 1948). L'informatisation de la vie de travail, l'interpénétration du travail et du hors travail remettent en cause cette coupure entre le temps et la durée. L'ordinateur, l'Internet et le téléphone portable modifient les modes d'organisation, réaménagent les relations et la gestion des temporalités. L'ordinateur, par sa puissance et sa vitesse, agit sur le tempo biologique, sur le temps de réactivité. Mais, comme le font remarquer Durand et Pichon dans leur essai *Temps de travail et temps libre*, il « perturbe la hiérarchie des statuts; il délocalise les lieux du travail et transversalise le temps de travail. » Les outils technologiques que nous créons deviennent les modèles de nos comportements de tous les jours.

Ce bouleversement temporel est bien actif dans notre quotidien et se manifeste à travers une toute nouvelle configuration de notre rapport à la durée. Nous arrivons à un aplanissement du temps. Un temps qui peut se passer du passé et du futur pour ne vivre que dans le présent<sup>15</sup>. Plus rien en attente ou en différé, tout

<sup>14</sup> Jean-Louis Servan-Schreiber, *Trop vite! Pourquoi nous sommes prisonniers du court terme*, 2010

<sup>15</sup> Un présent-passé, un présent-présent et un présent-futur.

en direct; plus rien d'interrompu, tout en continu; plus rien de décalé, tout en simultanéité. Apparaissent avec cette logique les récents concepts d'instantanéité, d'immédiateté et d'urgence que nous définirons successivement.

### 2.2.1. Instantanéité

L'aplanissement du temps, évoqué précédemment, vise une quête (ou une conquête) d'instantanéité. En écrasant la durée de l'acte, nous abolissons aussi l'espace qui y serait lié. Nous accédons ainsi au « direct », lequel met en jeu la dissociation de l'espace comme contrainte temporelle. Le direct fait en sorte qu'une activité peut être réalisée tout de suite, en niant forcément l'espace désormais associé à l'idée de perdre du temps. Cette logique fait basculer la compétition du champ de l'espace à celui du temps. Nous n'avons plus le temps de prendre du temps. C'est pourquoi il devient quelque chose de non quantifiable puisque sans espace. La représentation qui s'en dégage se « détache de la représentation moderne et dominante de la temporalité où "chaque chose est en son temps", d'où l'adage bien connu<sup>16</sup>».

L'instantanéité, fantasme de jadis et réalité d'aujourd'hui, offre la possibilité d'effectuer une communication en temps réel entre deux points jadis séparés l'un de l'autre par l'espace et d'utiliser des technologies permettant d'analyser automatiquement une quantité presque infinie de données en simultanéité. Pour certains auteurs, c'est une avancée majeure qui nous permet notamment de nous rapprocher un peu plus d'une certaine objectivité dans nos échanges communicationnels. Nous excluons toute distorsion pour nous concentrer sur l'information brute. Pour d'autres, ce choix produit des relations avec autrui plus éphémères, un rapport à nous-mêmes trop en surface et nous condamne à être

---

<sup>16</sup> Nicole Aubert et Vincent De Gaulejac, *Le coût de l'excellence*, 2007

infectés par ce que Servan-Schreiber appelle « la pandémie du court-termisme ». Nous reviendrons un peu plus loin sur ce « virus ».

« La lenteur c'est le temps des hommes, la vitesse celui des techniques<sup>17</sup>. »

Dominique Wolton (2009)

### 2.2.2. Immédiateté

Au même titre que l'instantanéité, l'immédiateté vise à gagner du temps et se présente en un tout temporel qui fusionne les différents moments d'une activité pour n'être qu'un : le moment présent. Le délai ainsi contracté place l'individu dans un univers de l'immédiat, du sans délai. Le temps vient ici s'harmoniser au sujet suivant ses volontés immédiates, concourant ainsi à réaliser le fantasme de pouvoir se passer non seulement de toute attente, mais aussi de tout intermédiaire, de toute médiation. L'immédiateté rejette tout temps de réflexion et d'analyse. Dans plusieurs de ses écrits, Dominique Wolton s'inquiète de l'abolition de ce moment de rétroaction ou d'anticipation. Servan-Schreiber partage ces inquiétudes :

[...] plus le présent nous prend littéralement la tête, plus il nous prive de nos références au passé, indispensables pour situer les événements que nous traversons. Le présentisme est devenu à la fois un mot d'ordre d'efficacité et le syndrome général d'une perte de perspective dans nos sociétés<sup>18</sup>.

Notre temps, immuable, qui ne peut s'accroître, s'est tendu à l'extrême, provoquant l'émergence d'un temps subjectif qui correspond au désir de nous rendre individuellement plus « productifs ». Cette volonté débouche sur une conscience plus prononcée du temps et de la possibilité de le manipuler, notamment avec l'aide du réseau Internet. Tous nos efforts, astuces et technologies ne visent qu'à faire tenir un nombre croissant d'actes à l'intérieur de cette denrée si rare. La recherche

<sup>17</sup> Dominique Wolton, *Informé n'est pas communiquer*, 2009

<sup>18</sup> Servan-Schreiber, 2010

du chemin le plus court devient une nouvelle modalité, de plus en plus instinctive, qui se superpose au but de l'action entreprise. Il ne s'agit donc pas seulement d'apprendre à faire plus vite, mais « plus court ». Le « court-termisme » nous maintient dans une tension qui fait fi de tout ce qui n'est pas considéré ou présenté comme étant urgent. Même l'important est exclu. Paul Virilio, grand théoricien de la vitesse, nous décrit comme vivant dans un perpétuel présent dominé par l'instabilité, l'immédiateté, la simultanéité et l'instantanéité. Ce ne sont pas seulement ces rythmes effrénés qui nous rivent quasi mécaniquement au « court-termisme », mais le volume croissant de ce que nous ne parvenons pas à intégrer mentalement.

La conséquence la plus significative de cette éclosion du « court-termisme » est l'intolérance à l'attente. Le paradoxe est évidemment frappant lorsqu'on pense au temps d'attente dans nos salles d'urgence! Dans son ouvrage *Le culte de l'urgence: la société malade du temps*, la sociologue Nicole Aubert analyse en profondeur les raisons de cette « ascension irrésistible du règne de l'urgence ».

### 2.2.3. Urgence

Avec l'instantanéité et l'immédiateté, l'urgence constitue une nouvelle modalité, une nouvelle forme d'expression de notre rapport au temps. Elle favorise l'émergence d'une société qui fonctionne essentiellement sur l'unique registre de la réactivité immédiate. Il faut réagir « dans l'instant ». Cette nouvelle exigence devient en quelque sorte une règle de survie absolue. L'urgent l'emporte sur l'important et le temps de l'action immédiate sur celui de la réflexion. Ainsi émerge un nouveau type d'individu flexible et pressé. Certains ont besoin de ce rythme pour se sentir exister intensément. Ils ressentent l'ivresse d'accomplir des exploits dans un temps limité. À l'opposé, la dépression nerveuse serait pour d'autres « le seul moyen qu'aurait



trouvé la nature pour "ralentir" le temps<sup>19</sup> ». Réussir à gérer l'urgence devient donc une source de jouissance; ne pas y arriver peut entraîner de graves conséquences.

Si les outils numériques ne créent pas l'urgence, ils la facilitent en offrant notamment la possibilité de superposer deux ou plusieurs activités. Or, nous l'avons mentionné, le temps disponible reste immuable. Il demeure toujours la denrée la plus rare et « tous nos efforts, astuces et technologies ne visent qu'à y faire tenir un nombre toujours croissant d'actes, produits et jouissances<sup>20</sup> ». Son inexorable irréversibilité représente une source d'impuissance et d'angoisse et son manque nous obsède. La notion de « peur de la mort » est bien présente derrière l'obsession de l'urgence. Nous investissons temps et argent dans le développement de stratégies visant la manipulation de ce nouveau temps subjectif. Il faut arriver à posséder le temps, le maîtriser, le dominer. Faute de pouvoir l'anéantir, nous tentons de le comprimer le plus possible en abolissant tout temps mort<sup>21</sup> pour en faire un temps vivant. Une récente publicité de Vidéotron<sup>22</sup> avait pour slogan : « Le temps n'existe plus! ». Stimulée par la fusion des télécommunications et de l'informatique, la vitesse s'inscrit comme le dénominateur commun qui unit l'urgence, l'instantanéité et l'immédiateté. « La vitesse, c'est nous qui l'avons inventée, puis adorée<sup>23</sup> » écrit Servan-Scheiber dans son dernier essai. Il est vrai que jamais les humains n'ont choisi délibérément de ralentir. Le culte de la vitesse est ainsi célébré avec une frénésie croissante dans nos sociétés. Pris entre jouissance et épuisement, l'humain se trouve confronté à des horizons temporels qui lui échappent encore.

---

<sup>19</sup> Nicole Aubert, *Le culte de l'urgence, La société malade du temps*, 2003

<sup>20</sup> Ibid.

<sup>21</sup> Ex. : Éliminer certains déplacements, certaines attentes, certaines pertes.

<sup>22</sup> Publicité Internet de Vidéotron, juin 2010

<sup>23</sup> Servan-Scheiber, 2010

### 2.3. RYTHMES SCOLAIRES

Dans les classes, l'horloge a progressivement remplacé le crucifix, autre symbole d'un temps linéaire et chronologique. Comme le rythme anime et structure une musique, les rythmes scolaires donnent une forme particulière à l'éducation (horaire d'école et de congés, heures de cours, séquences d'enseignement, rapport entre les disciplines, etc.), conditionne ses contenus et façonne la représentation implicite que nous en avons. C'est pourquoi l'organisation du temps est toujours une question si délicate et sensible. En réalité, « on n'aménage jamais le temps. Le temps n'est jamais qu'un produit de l'activité.<sup>24</sup> » Ainsi, le temps scolaire est une manière de parler autrement des contenus, de marquer des préférences, de déterminer des priorités, de proposer une nouvelle organisation scolaire, bref d'afficher des choix politiques. C'est pourquoi, également, le temps scolaire est d'abord un champ d'affrontement entre acteurs sociaux aux intérêts divergents : les enseignants, les élus, les parents, les élèves – quand on leur demande leur avis –, les acteurs économiques, etc. Bien des tensions, du stress, voire des pathologies émergent de cette cohabitation imposée.

Au sein de la société, le fonctionnement de l'école semble devoir répondre de génération en génération à une tradition ou même à une certaine nostalgie. Aux côtés des souvenirs de famille ou des souvenirs d'amour, les souvenirs scolaires forment une catégorie particulièrement importante. « Chacun de nous préserve d'inoubliables images de ses débuts à l'école et de la lente odyssée pédagogique à laquelle il doit le développement de sa pensée et, pour une large part, la formation de sa personnalité.<sup>25</sup> » N'empêche qu'un fossé semble se creuser toujours un peu plus entre un contexte global qui prône la diversification des approches et un conservatisme important dans le fonctionnement intra-muros des établissements d'enseignement. La structuration du temps en périodes de cours est tout à fait

<sup>24</sup> Aniko Husti, Cité dans *Autres temps, autre école : Impact et enjeux des rythmes scolaires*, Roger Sue et Marie-Françoise Caccia, 2005

<sup>25</sup> Georges Gusdorf, *Pourquoi des professeurs ? Pour une pédagogie de la pédagogie*, 1963

antipédagogique selon Aniko Husti (1983)<sup>26</sup>, car trop peu de temps est laissé à l'élève et à l'enseignant pour s'investir dans des activités d'apprentissage significatives. Husti dénonce d'ailleurs le caractère linéaire et uniforme de l'aménagement du temps scolaire avec des cours qui s'enchaînent les uns après les autres, heure après heure. Elle indique que cette pratique, dominante depuis plusieurs générations, est bien ancrée dans la collectivité comme modèle du temps scolaire alors qu'elle soutient une forme d'enseignement qu'Husti considère comme dépassée. Selon cette auteure, l'emploi du temps scolaire se base sur un modèle uniformisé, morcelé et statique, surtout au secondaire. Le caractère d'uniformisation est mis en évidence par le fait que la journée scolaire consiste en la juxtaposition de cinq à sept heures de cours pendant lesquelles les élèves changent de professeur, de discipline et de classe toutes les heures ou presque. Les ruptures relationnelles de même que celles qui surviennent sur le plan de l'apprentissage sont des phénomènes ignorés ou niés.

Ce modèle de gestion du temps scolaire semble entrer en contradiction avec un certain discours (pourtant fort populaire) qui incite à diversifier les pratiques pédagogiques et le rythme d'enseignement. Plus encore, il peut être considéré comme profondément incompatible avec les approches mises en place par les autorités du monde de l'éducation. La récente réforme du curriculum au Québec, dont une des intentions principales était de décroisonner l'enseignement pour mieux l'adapter aux besoins de l'apprenant, en est un bon exemple.<sup>27</sup> Si l'on pense, ne serait-ce qu'un moment, à toutes les transformations apportées aux systèmes scolaires et à l'enseignement depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, on ne peut qu'être frappé par l'invariabilité des modes d'organisation du temps scolaire.

Pour plusieurs auteurs, cette structure temporelle est forcée et ne correspond plus aux finalités du système scolaire ainsi qu'aux besoins de notre société.

<sup>26</sup> Husti, Aniko, *L'organisation du temps à l'école*, 1983

<sup>27</sup> *Aménager le temps autrement, Une responsabilité de l'école secondaire*, Conseil supérieur de l'éducation, avril 2001

L'institution scolaire du début du XX<sup>e</sup> siècle avait pour rôle de transmettre des savoirs à une population scolaire restreinte et assez homogène. L'enseignement normatif était en adéquation avec une structure temporelle uniforme, normalisée et organisée mécaniquement à la cadence de la sonnerie (Husti, 1994). Or, l'institution scolaire publique d'aujourd'hui accueille une population vaste et hétérogène issue d'une société qui s'est considérablement transformée et au sein de laquelle les mutations se sont brusquement accélérées. Nous analyserons dans le quatrième chapitre de cette recherche, à l'aide de notre enquête, le décalage ressenti entre le temps prescrit par l'institution et le temps vécu par les acteurs concernés.

Chaque institution possède son tempo qui s'impose à tous, sous peine de se marginaliser. L'école s'inscrit traditionnellement dans un « temps long », correspondant au processus de l'enfant qui grandit, de l'adolescent qui se construit, alors que le Web et les nouvelles technologies s'inscrivent dans un temps nié, dans une vitesse hallucinante qui rompt l'unité de temps, de lieu et d'espace de la structure scolaire (1 professeur, 1 classe, 1 discipline, 1 h de cours). Certains travaux [(rapport IGEN, 2002) et (Puimatto, 2006)] montrent une possible incompatibilité entre la logique spatio-temporelle des Espaces Numériques de Travail (ENT) et la logique pédagogique traditionnelle liée à la « forme scolaire ». Dans son ouvrage *Grown Up Digital*<sup>28</sup>, Don Tapscott fait état d'une vidéo<sup>29</sup> qui déplore le décalage entre le quotidien que propose l'école et le quotidien hors école vécu par la génération Internet. Pour les jeunes, la vitesse va de soi. Ceux-ci s'attendent à recevoir des réponses en quelques nanosecondes. Ils supposent donc que tout, dans le monde, réagit aussi prestement.

Le temps de la transmission de savoir et de l'apprentissage demande réflexion, approfondissement, intégration, médiation, etc. Celui des TIC exige, nous

<sup>28</sup> Don Tapscott, *Grown Up Digital : How the Net Generation is Changing the World*, New York: McGrawHill, 2009

<sup>29</sup> A vision of Students Today, created by Kansas State University cultural anthropologist Michael Wesch and 200 student collaborators, 2008



l'avons vu, une réponse immédiate. On peut penser que même notre capacité de concentration s'est raccourcie. Habités à des messages compactés, nous supportons de moins en moins les explications, digressions, développements extensifs. L'école elle-même contribue peut-être à cet écrasement du temps. En sacrifiant une certaine culture historique dans les programmes scolaires, des historiens comme Pierre Nora ou Jean-Noël Jeanneney constatent que notre passé semble avoir rétréci en même temps que notre futur. On peut aussi croire que la logique de réseaux entre en divergence avec l'organisation scolaire. Pour contrer ce choc, il faudrait sans doute envisager un élargissement et une redéfinition de la communauté éducative ainsi qu'un changement des paradigmes d'enseignement et d'apprentissage. Mais en attendant cette autre révolution, nous examinons dans ce travail de recherche comment se vit actuellement cette rencontre de deux temps dans le milieu de l'éducation au Québec.

### 3. LE MANUEL SCOLAIRE

#### 3.1. HISTORIQUE

##### 3.1.1. Les origines

Chaque fois que de nouvelles avancées techniques ou technologiques bouleversent le monde des communications, chaque fois qu'on crée et qu'on adopte de nouvelles théories et méthodes d'enseignement, chaque fois que les gouvernements instaurent de nouvelles règles ou procèdent à des refontes du système scolaire, nombreux sont ceux qui prédisent la fin du manuel scolaire. Pourtant, il existe encore. Dans la section qui suit, nous proposerons un portrait de l'évolution et des caractéristiques de cet outil pédagogique qui a su traverser les décennies, les siècles, sans jamais voir son existence réellement menacée.

Au Québec, le premier livre imprimé est un manuel scolaire importé<sup>30</sup>. Il est produit en 1765 par un imprimeur anglophone et protestant, arrivé de Philadelphie. Ce dernier publie un catéchisme rédigé initialement en France. « L'éditeur répond alors à un besoin du marché sans s'embarrasser de considérations religieuses ou linguistiques.<sup>31</sup> » Toutefois, l'implication – pour ne pas dire la domination – du clergé dans la production de manuels se manifeste rapidement. Monique Lebrun, professeure retraitée du département de didactique à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), s'est notamment consacrée à de nombreuses recherches portant sur l'évolution du manuel scolaire.

---

<sup>30</sup> *Le Catéchisme du diocèse de Sens*, 1765

<sup>31</sup> Monique Lebrun, *Le manuel scolaire, Un outil à multiples facettes*, 2006

Pendant les deux premiers siècles étudiés – 1765 à 1964 – 48 % des manuels (éditions princeps<sup>32</sup>) publiés au Québec le sont par l'une ou l'autre des 38 communautés religieuses associées à l'éducation, atteignant un sommet de 68% pendant la décennie de 1920. Ce taux est encore plus éloquent si l'on tient compte des disciplines : durant cette même décennie, en histoire du Canada, en français (grammaire et lecture), en anglais langue seconde et en arithmétique, soit les disciplines où se concentrent les meilleures ventes, 87 % des éditions princeps sont à porter au compte de ces communautés<sup>33</sup>.

En s'impliquant ainsi, l'Église prolonge et accentue son rôle dans l'univers de l'éducation. Elle continuera d'exercer un rôle prédominant aux côtés de l'État et des éditeurs locaux et étrangers jusqu'au début des années 1960.

### 3.1.2. Statut

De ses débuts à aujourd'hui, le manuel scolaire est marqué d'un statut bien particulier qui l'empêche d'être considéré comme un livre au même titre que les autres. Il n'est pas un ouvrage de référence comme le sont les encyclopédies ou les dictionnaires, ni un ouvrage spécialisé, ni un livre pour la jeunesse et encore moins une œuvre littéraire. Il se trouve donc marginalisé, et ce, malgré sa très large diffusion. Jusqu'à la fin de la Deuxième Guerre mondiale, dans le milieu de l'éducation, deux visions opposées s'expriment relativement à ces publications. Si certains les considèrent comme étant « la substance première des acquisitions, la source fondamentale d'un enrichissement et une nourriture intellectuelle<sup>34</sup> », d'autres les perçoivent comme « des entraves à la liberté pédagogique des enseignants et à la mise en œuvre de méthodes actives<sup>35</sup> ». Le célèbre pédagogue français Célestin Freinet écrivait déjà en 1929 : « Tout manuel, distribué en autant d'exemplaires que d'élèves, est un carcan et un outil totalitaire. Si un manuel est bon, qu'il entre dans la

<sup>32</sup> Première édition d'un livre; les éditions suivantes étant des rééditions

<sup>33</sup> Paul Aubin, *300 ans de manuels scolaires au Québec*, 2006

<sup>34</sup> Nicole Lucas, *Enseigner l'histoire dans le secondaire*, 2001

<sup>35</sup> François-Marie Gérard, *Le manuel scolaire, un outil efficace mais décrié*, 2010

bibliothèque au même titre que les autres livres, il perdra sa position de monopole et sa nocivité de manuel.<sup>36</sup> » Ce statut ambigu explique sans doute le fait que le manuel soit le grand oublié des ouvrages écrits, autant en histoire de l'imprimerie qu'en histoire de l'éducation, comme le déplore Monique Lebrun.

Les acteurs qui s'intéressent à son contenu ne s'entendent pas mieux. En ouverture du colloque *300 ans de manuels scolaires au Québec* – l'un des plus importants qui ait eu lieu dans le monde – Lise Bissonnette, alors directrice de Bibliothèque et Archives nationales du Québec, s'exprimait ainsi dans une vision très critique :

Contrairement aux romans et aux essais, ils (les manuels scolaires) n'ont pas le potentiel d'engendrer des remises en cause, des contestations, voire des révolutions. Ils traduisent docilement l'esprit dominant d'une époque. Ils le font sur le plan esthétique. La grisaille des anciens catéchismes et grammaires fut en harmonie avec nos vieilles noirceurs. Les couleurs et les sons qu'émettent les objets-manuels d'aujourd'hui s'accordent bien au brillant et au bruit de la société du spectacle. Ils le font aussi, d'évidence, sur le plan pédagogique. Les manuels fortement structurés correspondaient à un cadrage directif de l'apprentissage<sup>37</sup>.

Nicole Lucas, auteure de plusieurs ouvrages portant sur le manuel scolaire, adopte une position plus positive : « Le manuel obéit (...) à l'ardente obligation d'évoluer sans subir la pression d'un déterminisme étroit. Loin d'être uniquement normatif, il accompagne, il s'adapte, il devance même les besoins de ses utilisateurs.<sup>38</sup> » Vision intéressée : en 1998, alors qu'il était président de Hachette-Livre, J.-L. Lisimachio écrivait : « Le manuel imprègne l'actualité et les débats citoyens dans son irrévocable modernité<sup>39</sup> ». Chose certaine, au cœur des contradictions idéologiques, pédagogiques et politiques de l'enseignement, le

<sup>36</sup> Freinet, Célestin, revue *Pour l'ère nouvelle* (n° 46, avril 29), cité dans Gérard, 2010

<sup>37</sup> Aubin, 2006

<sup>38</sup> Lucas, 2001

<sup>39</sup> J.-L. Lisimachio, « L'irrévocable modernité du livre ». *Le Monde* (Paris), 28 novembre 1998



manuel traduit sans doute mieux que tout autre livre et sans trop de filtres ce que nous avons été, ce que nous sommes et ce que nous nous préparons à devenir. Il constitue probablement un miroir, plus raisonnable et raisonné qu'on le croit, des exigences souvent abstraites des politiques et des programmes d'éducation.

### 3.1.3. Contrôle

Faute de pouvoir contrôler directement les exposés des maîtres en classe, l'État québécois a voulu le faire indirectement en instaurant dès 1801 la liste des matières à enseigner. Cette liste sera bonifiée progressivement afin d'inclure des contenus de cours et prendra la forme d'un premier programme scolaire dès 1873. Ces règles s'appliquent aussi au manuel scolaire qui doit maintenant passer par un processus d'approbation pour être autorisé dans les écoles. Dès lors, les autorités fournissent aux auteurs et aux éditeurs un ensemble de balises pour permettre à ces derniers d'espérer être agréés et donc achetés. Jusqu'au début des années 1960, le seul document de référence était le programme des « matières » à enseigner; « le Conseil de l'instruction publique se contentant de publier la liste des livres autorisés et ne se donnant à peu près jamais la peine de justifier les raisons des éventuels refus<sup>40</sup> ». Avec la création du ministère de l'Éducation en 1964, une importante littérature gouvernementale vient dicter ce qui est permis et par défaut ce qui est proscrit d'inclure dans les manuels. L'abondance et la précision de ces directives pour l'édition pédagogique amènent certains auteurs à parler des « enfants des normes ou des enfants des devis<sup>41</sup> ».

Toujours en 1964, dans le contexte de la création du ministère de l'Éducation, les instances publiques se penchent sur l'état du système éducatif et formulent une série de recommandations via la Commission royale d'enquête sur

---

<sup>40</sup> Monique Lebrun, *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, 2007

<sup>41</sup> Lebrun, 2006

l'enseignement au Québec. Un nombre important de pages du rapport est consacré à la question du manuel scolaire. Les commissaires de l'époque considèrent que « le manuel scolaire occupera encore longtemps dans nos écoles une place prédominante et restera toujours un instrument nécessaire à l'instruction<sup>42</sup> ». Ils proposent notamment qu'un inventaire des manuels en usage soit effectué afin de mettre au rancart tous ceux qui sont de mauvaise qualité. Il est également recommandé que le ministère de l'Éducation crée un service des manuels scolaires servant à évaluer les besoins touchant le matériel didactique. Ce service serait encadré, dans cette démarche, par un comité consultatif composé d'auteurs, d'instituteurs, de commissaires d'école et de parents. Le rapport suggère également que « le ministère de l'Éducation adopte une politique généreuse pour favoriser la production de manuels scolaires de bonne qualité<sup>43</sup> ». Cette série de recommandations illustre bien l'intérêt des commissaires à impliquer directement l'État dans toutes les étapes des processus de création et de diffusion des ouvrages destinés à l'enseignement. Pour eux, « une éducation de bonne qualité passait, entre autres, par la qualité des manuels scolaires<sup>44</sup> ». Dès lors, la production de manuels ne cessera d'augmenter, peu importent les variations de population scolaire. La compilation non encore complétée du catalogue des manuels nous offre 1374 documents publiés durant la décennie 1970 (génération des *baby-boomers* au secondaire) et 3705 durant la décennie 1990 (période correspondant à une baisse marquée d'enfants au Québec)<sup>45</sup>. Nous reviendrons sur cette tendance un peu plus loin.

#### 3.1.4. Nouveaux acteurs

Parallèlement à cette expansion rapide de l'édition pédagogique, le manuel fait la connaissance de concurrents de taille : l'audiovisuel et, plus récemment, les

<sup>42</sup> Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement pour la province de Québec, vol. 3, p.294

<sup>43</sup> Guy Rocher, *Le manuel scolaire et les mutations sociales*, 2005

<sup>44</sup> Ibid.

<sup>45</sup> Lebrun, 2007

nouvelles technologies de l'information et des communications. Celles-ci sont en pleine et rapide expansion, frappant aux portes de nos institutions scolaires. En 1964, dans le même rapport de la commission québécoise que nous venons d'évoquer, les commissaires écrivaient : « Les progrès technologiques, en multipliant les moyens d'exploration et de connaissance du monde, sont en voie de façonner une société nouvelle où se devinent les formes d'un humanisme fondamentalement différent de l'humanisme classique<sup>46</sup> ». Le manuel a été ce livre élémentaire au service de l'idéal de démocratisation culturelle du début du siècle dernier et tend aujourd'hui à se fluidifier dans le courant d'autres outils concurrents. Une section sera consacrée aux caractéristiques de cette concurrence.

### 3.1.5. État actuel

La récente réforme de l'éducation au Québec a une fois de plus confirmé l'importance cruciale accordée au manuel scolaire par l'État. « Le matériel didactique – et le manuel scolaire au premier chef – joue un rôle important dans la vie de l'élève, il conditionne largement l'enseignement et l'apprentissage et il véhicule nombre de valeurs.<sup>47</sup> » Cette vaste refonte du curriculum veut favoriser « la concentration sur l'apprentissage des savoirs essentiels, l'approche par compétences, la mise en exergue de l'importance des TIC dans la formation de base, l'appel à la transversalité et à l'interdisciplinarité, entre autres, par le regroupement des disciplines scolaires en domaines, l'introduction de domaines généraux de formation et la reconnaissance de compétences transversales<sup>48</sup> ». Ces intentions ambitieuses ne peuvent se réaliser sans une révision en profondeur des contenus, approches et stratégies priorisés dans le matériel didactique de base. Ainsi, dans un climat d'urgence, de nombreux manuels destinés au primaire et au

<sup>46</sup> Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement pour la province de Québec, vol. 3, p.761

<sup>47</sup> Énoncé de politique éducative « L'école tout un programme », 1997, p.27

<sup>48</sup> Lebrun, 2006

secondaire ont été mis en marché avec des lacunes importantes et un certain manque de rigueur. Voulant obtenir l'approbation du ministère de l'Éducation à tout prix, plusieurs ouvrages ont ainsi été produits avec une trop grande rapidité, malgré des modalités de rédaction très contraignantes. La situation s'est largement corrigée, mais faute de budget pour mettre à jour le matériel, de nombreuses écoles doivent composer avec des livres de qualité variable. Ces transformations en profondeur du curriculum, en particulier le recours à l'approche par compétences et la perspective constructiviste, imposent une révision en profondeur de la façon de concevoir et d'utiliser le manuel scolaire. D'autres générations pourront juger de cette adaptation en se penchant à leur tour sur ce qui pourrait ressembler de moins en moins à un ouvrage de papier, mais qui demeurera un fidèle témoin des visions et intentions d'une époque.

### 3.2. INTÉRÊT POUR LE MANUEL EN RECHERCHE

Malgré le fait qu'il soit le type d'ouvrage le plus largement diffusé sur la planète, malgré l'importance qu'il occupe à tous les niveaux de l'enseignement, le manuel scolaire est sans doute le livre le plus négligé du domaine patrimonial. Boudé et snobé jusqu'à tout récemment, il a longtemps été considéré comme un écrit de deuxième classe qui ne mérite pas d'être analysé en profondeur. Monique Lebrun confirme que toutes les recherches qu'elle a menées sur le sujet ont conduit à une seule conclusion : « Il n'existe pas de sociologie du manuel scolaire ». Nous disposons de nombreuses études sociologiques touchant les programmes, les structures, les enseignants, les élèves, mais rien pour les manuels. Tout au plus, on trouvera quelques recherches qui se spécialiseront soit dans l'examen de sa production (conception, contrôle, diffusion, etc.) ou dans l'analyse de son contenu à travers les époques. Dans le cadre spécifique de l'objet de notre recherche, nous avons pu constater que peu d'auteurs s'intéressent aux relations entre le temps et le



monde de l'éducation et nous n'avons répertorié aucun document qui examinait l'état du manuel scolaire par rapport aux temporalités.

### 3.2.1. Pistes d'explication

Ce type d'ouvrage, parmi les plus anciens et les plus utilisés, serait-il trop familier, trop lié au quotidien d'une part importante de notre existence, pour qu'on sente le besoin de le décortiquer? D'ailleurs, ce parcours scolaire ne rappelle pas que d'heureux souvenirs. Une fois traversé, peu choisissent de s'intéresser à nouveau à ces livres ternes « gris tant dans leur forme que dans leur contenu », disait Lise Bissonnette à propos du catéchisme, lors de l'inauguration de la Grande Bibliothèque le 29 avril 2005.

En se voulant représentatif d'une collectivité, le manuel se trouve souvent bloqué dans le carcan d'une identité nationale précise. Il est donc très peu exportable et ne pourra connaître de « succès international » même s'il connaît un tirage national à rendre jaloux plusieurs auteurs et éditeurs de romans populaires. D'ailleurs, cette production de masse – qui dépasse souvent des dizaines de milliers d'exemplaires – le dévalorise aussi auprès d'éventuels collectionneurs. Les manuels sont seulement conservés (lorsqu'ils le sont) en de rares exemplaires dans quelques collections spécialisées.

Contrairement aux autres livres incluant les ouvrages de référence, le manuel est conçu uniquement pour être employé dans un contexte scolaire. Utilisé tant par le professeur pour l'enseignement que l'élève pour l'acquisition de savoirs, il devient peu utile, peu efficace, voire inerte, dans d'autres contextes. Il est animé et pleinement pertinent dans la mesure où il est au service d'un acteur du milieu de l'éducation qui le transforme en « objet d'action et d'interactions sociales<sup>49</sup> », dans

---

<sup>49</sup> Lebrun, 2007

un contexte pédagogique. S'il repose sur une tablette de bibliothèque ou de magasin scolaire, le manuel meurt. Sa mort est accélérée par le fait que ses contenus se trouvent de plus en plus rapidement désuets et décalés de l'actualité, de la réalité.

Enfin, le fait que le manuel scolaire ait été traditionnellement négligé par la communauté scientifique pourrait aussi s'expliquer par la valeur intellectuelle qu'on lui accorde. Comme l'écrit Paul Aubin dans *300 ans de manuels scolaires au Québec* : « [...] il fait tellement plus intellectuel de discourir doctement sur un « grand » roman que de condescendre à se pencher sur un syllabaire [...] sans lequel on ne pourrait pas lire le « grand » roman<sup>50</sup> ». Heureusement, les mentalités changent. Le colloque et l'exposition présentés en 2006 à la Bibliothèque et Archives nationales du Québec en sont des illustrations concrètes. Les manuels qui n'ont pas été pilonnés peuvent maintenant espérer sortir des caves, des greniers et des entrepôts pour constituer un nouvel intérêt.

### 3.2.2. Analyse de contenu

Nous avons effectué une analyse de contenu sommaire portant sur quatre manuels scolaires de français destinés à la clientèle du secondaire au Québec. Cette discipline a été retenue d'une part, parce qu'on y fait traditionnellement un usage important du manuel et, d'autre part, parce qu'on y retrouve une diversité de thèmes pouvant toucher toutes les sphères de la société. L'examen vise à cerner la place et l'impact des temporalités dans le contenu (thèmes, exercices, utilisation) et dans la facture (graphisme, mise en page) de ces documents. Il s'agit essentiellement d'une analyse comparative entre deux manuels de la fin des années 1980, donc de l'ère « pré TIC » et deux autres produits en 2006, à l'heure des technologies numériques et de la réforme du curriculum au secondaire. La comparaison visera à faire ressortir des changements ou des constantes dans le

---

<sup>50</sup> Aubin, 2006

rapport au temps des contenus de manuels scolaires, en tenant compte des technologies disponibles. Les conclusions de cette analyse alimentent notamment le chapitre portant sur l'adaptation du manuel scolaire de même que les conclusions découlant des entrevues semi-dirigées.

### 3.3. DÉFINITION

Avant de pousser plus loin l'examen de ses caractéristiques, cet objet classique du monde scolaire mérite d'être brièvement décrit. Nous reprendrons ici la définition choisie par Monique Lebrun dans son ouvrage *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain* : « Tout livre ou tout cahier d'exercices servant à comprendre et à mémoriser les connaissances telles qu'explicitées dans des programmes rédigés par les autorités compétentes et destinés aux élèves des différents niveaux préuniversitaires. »

« Dans l'immense passé mort, il faut choisir ce qui est encore vivant, l'éternel est toujours l'actuel. »

(L. François, Inspecteur général, 1969)<sup>51</sup>

#### 3.3.1. Lieu de mémoire

L'école n'enseigne pas les savoirs en général, mais des savoirs choisis culturellement et regroupés en disciplines scolaires adaptées à une clientèle précise. En les accueillant dans ses pages, le manuel constitue un outil privilégié qui contribue à l'organisation cognitive et sociale de ces savoirs. Il joue ainsi un rôle essentiel dans l'histoire de l'éducation, voire dans l'histoire sociale.

---

<sup>51</sup> « Ligne d'avenir », Les amis de Sèvres, n.2, 1969, p.52-53

Objet familier, objet d'étude, objet de débats et de conflits, le manuel est avant tout objet de mémoire, conservé comme témoin d'une époque. Il fait apparaître une réalité tangible et saisissable, « parfois matérielle, parfois même inscrite dans l'espace, le temps, le langage, la tradition<sup>52</sup> ». Dans une discipline comme l'histoire, il amène chaque utilisateur à ressentir des émotions suscitées par un passé rapporté, mais analogues à celles ressenties devant les événements eux-mêmes. Le manuel constitue ainsi, même s'il partage désormais cette fonction avec d'autres médias, le support historique des connaissances qu'un ensemble d'acteurs sociaux considère indispensables à transmettre aux jeunes générations.

### 3.3.2. Lieu commun

Dans *Enseigner l'histoire dans le secondaire*, Nicole Lucas pose judicieusement la question suivante: « Le manuel est-il un pur objet de consommation, marqué du sceau de l'éphémère, ou un ami devenu si familier qu'on ne saurait s'en séparer? » S'il nous apparaît souvent comme un objet familier, riche de souvenirs et de découvertes importantes, source de frustration et de satisfaction, le manuel est avant tout le premier support de lecture pour une vaste majorité des jeunes apprenants. Il constitue une synthèse, généralement rédigée dans un langage simple, accessible à toute personne qui sait lire. Ce premier livre demeure, dans plusieurs régions du globe, le seul auquel aura accès une grande partie de la population. En participant à la transmission de valeurs liées au nationalisme, au civisme, à la morale et, dans certains cas à la religion, il joue un rôle unificateur dans les différentes sociétés. Il dicte, ou du moins, décrit les comportements sociaux, politiques et culturels que les enfants et adolescents devraient adopter. Le livre scolaire constitue donc un élément formateur de l'identité de chaque élève et de chaque professeur et exprime sans doute une part des sensibilités individuelles ou collectives. « Le manuel est un objet culturel en soi, qui nous renseigne sur la

---

<sup>52</sup> Lucas, 2001

société globale dont il est issu. Témoin de l'évolution de la société, le manuel scolaire est aussi un agent de transformation : il présente [...] un modèle de ce qu'est ou de ce qu'on voudrait que soit la société.<sup>53</sup> » Bien des systèmes et régimes politiques l'ont compris et ont su encadrer ou contrôler ses contenus.

### 3.3.3. Lieu d'émancipation

Nous l'avons abordé, le manuel scolaire est beaucoup plus qu'un simple outil didactique d'enseignement et d'apprentissage commun à la plupart des disciplines scolaires, il est un puissant agent d'idéologie et de culture qui participe directement à la construction de l'identité et des mentalités collectives. Au plan individuel, son rôle s'adapte aux intérêts et volontés des sociétés, selon les époques. Au Québec, depuis la création du ministère de l'Éducation et surtout avec la réforme du curriculum au tournant des années 2000, le manuel s'est vu octroyer un rôle significatif dans le développement de l'esprit critique chez les jeunes. Il ne se contente plus de transmettre des « connaissances brutes », il invite à réfléchir sur les contenus présentés et encourage l'analyse, la remise en question, la prise de position. Le livre scolaire veut ainsi faire prendre conscience aux élèves de « ce qu'ils savent et de ce qu'ils ne savent pas, puis de les amener à faire ce qu'il faut pour acquérir le savoir et les connaissances qui leur seront nécessaires<sup>54</sup> ». L'expression du jugement critique se trouve au cœur du *Programme de formation de l'école québécoise*. Les trois visées du Programme sont la structuration de l'identité, la construction d'une vision du monde et le développement du pouvoir d'action (*Programme de formation au secondaire, 1er cycle*, MELS, 2004).

---

<sup>53</sup> Lebrun, 2007

<sup>54</sup> Ibid.

### 3.3.4. Lieu de contraintes

Nous en avons déjà fait état, les auteurs et éditeurs de manuels scolaires doivent composer avec une série d'obligations et de restrictions, et ce, même lorsque cet ouvrage se veut le plus démocratique possible. Il est notamment contraint d'évoluer au rythme plus ou moins accéléré des cassures et des continuités dans les refontes des programmes et structures scolaires. Il se doit donc d'être hautement conforme à la commande institutionnelle. Il est également tributaire de la situation économique. Si en temps de récession, les écoles doivent continuer à payer leurs employés et à acheter des craies, elles pourront choisir d'étirer la vie de leur matériel didactique au lieu d'en acquérir du nouveau. Aussi, et c'est une part importante de l'objet de ce travail, le manuel doit composer avec ses concurrents et avec les mutations temporelles qui transforment actuellement nos sociétés. Lié au temps de l'apprentissage, nous verrons plus loin si le manuel s'adapte aux temporalités multiples et changeantes ou s'il cherche à adapter ces dernières à son propre rythme.

## 3.4. CONCURRENCE

### 3.4.1. Première menace

En 1964, dans le même rapport où elle se penche sur la place qui doit être accordée au manuel scolaire, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec, écrit en conclusion d'un chapitre consacré aux techniques audiovisuelles : « Le professeur et le livre ne sont plus seuls à enseigner à l'enfant. La radio, la télévision, le tourne-disque, le magnétophone, le projecteur de cinéma enseignent aussi, et de façon différente...<sup>55</sup> » Il n'est évidemment pas encore question à l'époque de micro-informatique et de toute la gamme d'outils découlant des

<sup>55</sup> Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Tome II, Publications du Québec, novembre 1964



technologies numériques. Le manuel se fera d'abord un témoin de la présence grandissante de ces technologies dans nos sociétés modernes. Il les définira et les intégrera progressivement dans ses contenus, afin d'éviter un éventuel décalage avec la réalité nouvelle du contexte culturel des élèves. Dans une deuxième phase, avec la pénétration de ces outils dans le milieu scolaire, le manuel sera appelé à proposer des activités (souvent complémentaires) qui impliquent ces équipements. C'est l'époque de la pédagogie sans douleur. Une approche qui se veut beaucoup plus ludique, moins magistrale. Malgré de belles initiatives, beaucoup de créativité et quelques réussites, la collaboration manuel/audiovisuel connaîtra peu de succès<sup>56</sup>. Dans certains pays comme la France, l'entrée de l'audiovisuel dans les écoles est mal perçue par les enseignants<sup>57</sup>. Évidemment, comme dans tout domaine ou toute organisation sociale, chacun tend à défendre son territoire, ses prérogatives. Le réflexe est de combattre, de rejeter tout ce qui peut constituer une menace potentielle; même des syndicats sont intervenus dans les années 1960 et 70 pour exprimer leurs inquiétudes. « Les programmes pédagogiques télévisés ne risquaient-ils pas de se substituer à l'enseignement? Le télé-enseignement ne menaçait-il pas l'enseignement?<sup>58</sup> » Cette crainte peut nous apparaître aujourd'hui démesurée, mais elle s'inscrit dans un contexte de robotisation massive des tâches et d'informatisation des données. À cette époque, même si le manuel scolaire n'est pas encore véritablement menacé de disparition, il vient tout de même de rencontrer pour la première fois des concurrents potentiels et ne cessera, dès lors, de risquer d'être associé à « une pédagogie trop exclusivement "livresque" et à devoir s'en défendre<sup>59</sup> ».

---

<sup>56</sup> Rocher, 2006

<sup>57</sup> Lucas, 2001

<sup>58</sup> Lebrun, 2006

<sup>59</sup> Lebrun, 2007

### 3.4.2. Nouveaux joueurs

En 1985, le ministère de l'Éducation du Québec publiait son premier *Plan de développement de la micro-informatique à l'école* (Gouvernement du Québec, 1985). Près de vingt ans plus tard, à la faveur de la refonte du curriculum, le ministère introduit la compétence transversale TIC (technologies de l'information et de la communication) dans le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise*<sup>60</sup>. « Était-ce la consécration des efforts consentis ou une nouvelle tentative d'amorcer l'intégration des TIC en classe<sup>61</sup>? » Chose certaine, on ne se limite plus ici à encourager les pédagogues à diversifier leurs sources didactiques, on place les TIC au cœur des stratégies, mais aussi des contenus d'apprentissages<sup>62</sup>. En plus d'offrir aux élèves de tous milieux d'accéder aux équipements qui permettent leur usage, cette compétence doit les amener à diversifier l'usage qu'ils en font et à développer un sens critique à leur endroit. Mises à profit dans les champs disciplinaires, « les technologies de l'information et de la communication peuvent servir d'accélérateur au développement d'un large éventail de compétences du Programme de formation, transversales comme disciplinaires<sup>63</sup> ». En fournissant un accès à une multitude de sources d'information et à un nombre quasi illimité d'interlocuteurs, elles permettent aux jeunes de bénéficier des savoirs de spécialistes du monde entier et éventuellement de partager idées et réalisations avec leurs pairs. La compétence de l'élève à faire bon usage de ces outils sera vérifiée et évaluée.

### 3.4.3. Adaptation du manuel

À défaut de pouvoir accroître indéfiniment son contenu ou proposer des liens instantanés vers d'autres sources, le manuel a choisi de se rapprocher des TIC dans

<sup>60</sup> Programme de formation de l'école québécoise, MEQ (MELS), 2001

<sup>61</sup> Robert Bibeau, *Les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration*, 2008

<sup>62</sup> Compétence transversale : exploiter les technologies de l'information et de la communication.

<sup>63</sup> Louise Sarrazin, Réseau pour l'intégration des compétences par l'intégration des technologies (RÉCIT), 2003

sa forme. La comparaison des ouvrages récents avec ceux d'avant les années 2000 permet de voir très clairement le changement graphique des pages de manuels scolaires. Les thèmes aussi se sont adaptés à ceux plus globalisants de la Toile. Par exemple, le manuel *Laissez-passer*, destiné aux élèves du premier cycle du secondaire, rebaptise ses chapitres en « escales », propose des sections portant sur les technologies, le temps, la science-fiction, les voyages, etc. L'utilisateur est invité à voyager, naviguer, sortir du livre. Sa composition graphique a aussi été conçue pour s'apparenter au bureau d'un écran d'ordinateur ou de pages Web, avec des bandes de menus, une multitude d'encadrés, des arrières plans, des renvois vers d'autres sections, une présence massive d'éléments visuels, plusieurs icônes, etc.

#### 3.4.4. Pourquoi les TIC devraient supplanter le manuel

Il est presque impossible aujourd'hui de parler du manuel scolaire sans examiner la relation qui peut exister entre celui-ci et les technologies de l'information et de la communication. Certains les mettent en relation pour montrer la force, l'efficacité et la résistance du manuel scolaire face à ce qu'ils considèrent comme étant la périlleuse et faible pénétration des TIC dans les écoles. D'autres, au contraire, prédisent la fin de la pérennité du manuel, compte tenu des avantages pédagogiques évidents qu'offrent selon eux les TIC. Plusieurs chercheurs et décideurs s'inscrivent dans cette deuxième catégorie. Ils remettent en question la « domination » actuelle du manuel scolaire et prônent le recours aux technologies numériques. Ceci afin de permettre une diversification des supports pédagogiques et de favoriser ainsi des « méthodes d'apprentissage qui, en privilégiant la construction des savoirs, font appel davantage à la réflexion qu'à la mémoire ou à l'émotion<sup>64</sup> ». Ils croient aussi que la formation actuelle des futurs enseignants est beaucoup moins axée sur l'usage du matériel didactique traditionnel et beaucoup plus ouverte sur les nouveaux outils. Cette nouvelle génération de pédagogues devrait arriver mieux

---

<sup>64</sup> Collectif, *300 ans de manuels scolaires au Québec*, 2006

préparée pour participer à l'implantation des TIC. Dans les deux camps, tous s'entendent sur les avantages des TIC : efficacité, variété d'utilisation, richesse et diversité des contenus disponibles, adaptation continue à l'actualité, facilité d'ajout ou de retrait d'informations, faiblesse des coûts de production et d'entretien, vitesse de recherche, etc. De plus, en regard des trois éléments constitutifs du triangle didactique, c'est-à-dire le savoir, l'apprenant et l'enseignant, « les TIC apportent des possibilités puissantes pour accroître et optimiser le rapport que l'apprenant entretient avec le savoir<sup>65</sup> ». Enfin, le travail en réseau peut augmenter significativement les aptitudes communicationnelles de l'apprenant tout en accentuant ses compétences socioconstructivistes et coopératives. Les réseaux permettent aux enfants non seulement d'accéder à une vaste information, mais aussi de « rechercher des solutions à de vrais problèmes en posant et en affinant leurs questions, en débattant sur divers thèmes, en formulant des hypothèses, en réunissant de l'information, en recueillant et en analysant des données, en tirant des conclusions et en communiquant leurs idées et leurs résultats à d'autres<sup>66</sup> ». De nos jours, les plates-formes de cyberapprentissage offrent d'ailleurs plusieurs outils de travail collaboratif d'usage généralement simple.

#### 3.4.5. Entre compétition et complémentarité

Malgré les avantages évidents des TIC, les défenseurs du manuel scolaire continuent de croire que le contexte historique, social et économique dans lequel s'inscrit ce dernier le favorise. La génération actuelle des parents qui ont des enfants au secondaire (35 à 55 ans) n'a pas grandi avec la possibilité ou le réflexe d'utiliser les TIC pour la réalisation de ses travaux scolaires. Un sac d'école surchargé rassure souvent plus les parents qu'une clé USB au cou, alors que celle-ci pourrait pourtant contenir un volume d'information extraordinairement plus imposant.

---

<sup>65</sup> Gérard, 2010

<sup>66</sup> Ibid.

On peut également se demander si cet accès direct des élèves au savoir, vanté par les défenseurs des TIC, peut faire l'économie de la relation avec le pédagogue, en tant que personne. La relation didactique est une composante essentielle de l'apprentissage. D'ailleurs, l'insertion des TIC dans la dynamique enseignement/apprentissage constitue encore aujourd'hui un élément perturbateur dans la mesure où elle « crée une zone d'incertitude pour les enseignants et pour les apprenants, ce qui les entraîne dans un processus de risque et d'exploration pour quelque temps<sup>67</sup> ». En utilisant de plus en plus les procédés de communication qui visent à capter le lecteur-utilisateur, le manuel tend à acquérir les caractéristiques d'un média au même titre que plusieurs TIC, mais il conserve, du moins pour l'instant, son rôle de médiateur.

Le coût d'implantation de réseaux informatiques à l'école demeure très élevé, bien qu'il ait grandement diminué au cours des dernières années. D'autant plus que si l'on souhaite un usage réellement efficace et régulier, il est aujourd'hui nécessaire de disposer d'un matériel au sein même de chaque classe; l'accès aux rares laboratoires informatiques étant souvent trop contraignant. Cet obstacle financier disqualifie un grand nombre d'écoles dans plusieurs pays.

Son accès demeurant plus simple que celui des TIC, le manuel est encore, selon Monique Lebrun, « le principal reflet et principal dépositaire des changements incessants dans tous les champs du savoir<sup>68</sup> ». Toujours selon Lebrun :

Peut-être même est-il paradoxalement plus présent que jamais. [...] Nous vivons et participons à une époque caractérisée par une mutation intellectuelle d'une ampleur et d'une rapidité probablement uniques dans l'histoire de l'humanité. Nos manuels et l'usage qu'on en fait dans notre enseignement sont le reflet de cette mutation, et les acteurs du système social du manuel scolaire reproduisent, subissent ou accélèrent cette mutation<sup>69</sup>.

---

<sup>67</sup> Ibid.

<sup>68</sup> Lebrun, 2007

<sup>69</sup> Ibid.

D'un côté comme de l'autre, nous commençons à réaliser qu'il serait plus profitable de penser en termes de congruence entre les manuels scolaires et les TIC, plutôt qu'en termes de concurrence. Les promoteurs des TIC constatent que le rythme d'implantation des technologies numériques dans les pratiques scolaires est loin d'être proportionnel à leur niveau d'usage dans la société en général. Du côté du manuel, on prend conscience que son évolution, et peut-être même sa survie, dépendra de sa capacité à œuvrer en complémentarité avec ces autres outils didactiques. Cette interaction, une fois bien planifiée et bien dosée, permettrait sans doute qu'enseignants et élèves tirent profit de chaque support. Bref, la principale menace pour le manuel n'est sans doute pas tant la concurrence des TIC que le bouleversement du rapport au temps qui les accompagne.

### 3.5. FORCE ET FAIBLESSES

Nous avons tracé une forme de synthèse des principaux avantages et inconvénients inhérents au manuel scolaire, dans l'optique qui nous intéresse, soit celle de sa relation aux temporalités classiques et à celles des TIC. Ces caractéristiques sont regroupées à l'intérieur de tableaux comparatifs. Pour arriver à les dégager, nous avons consulté de nombreuses publications québécoises et étrangères. En produisant cette compilation, nous n'avons évidemment pas de prétention exhaustive. Toutefois, nous considérons qu'elle véhicule un portrait pertinent des positions actuelles des chercheurs qui s'intéressent à ce sujet. De plus, ces données constituent une base pratique pour la constitution de notre préenquête par sondage. Certaines oppositions présentées peuvent apparaître comme des contradictions. Elles sont représentatives de la diversité des constats découlant des recherches qui s'y rapportent. Cinq thèmes, extraits de la littérature consultée, englobent ces constituantes :

1- Flexibilité, 2- Actualité, 3- Capacité, 4- Familiarité et 5- Durée.



(1) La flexibilité concerne la faculté d'adaptation du manuel à ses utilisateurs et le niveau de souplesse qu'offre ce support. (2) L'actualité se rapporte ici au degré ainsi qu'aux effets du décalage temporel des contenus du manuel par rapport à l'immédiateté qu'apportent les TIC. (3) La capacité s'intéresse à la contenance du livre scolaire, au volume d'information qu'il emmagasine et aux effets de cette quantité sur la qualité des données. (4) La familiarité touche les caractéristiques d'utilisation de ce support et d'accessibilité à son contenu. (5) La durée porte sur « l'espérance de vie » du manuel. Il s'agit dans cette section de relever les impacts de cette étendue d'usage.

TABLEAU 3.1  
FLEXIBILITÉ

Forces	Faiblesses
Son contenu s'adapte dans le temps et dans l'espace tant à ses usagers qu'à des changements de diverses natures.	Offre peu de possibilités d'adaptation par les enseignants au contexte d'utilisation, à la spécificité des élèves, etc.
Garantit fidélité et fiabilité à son utilisateur. Ne connaîtra pas de panne, rencontre peu de problèmes de comptabilité, ne sera pas surchargé, ne quittera pas inopinément.	Caractère statique, figé, qui le rend difficilement adaptable à toute une série de phénomènes dynamiques.
Facile d'y avoir accès et possibilité de l'utiliser en tous lieux et en tout temps.	Sa production en abondance peut en faire un ouvrage considéré comme banal.

TABLEAU 3.2

## ACTUALITÉ

Forces	Faiblesses
Lorsque de nouveaux programmes sont en rédaction, les éditeurs sont les premiers acteurs sociaux informés. Ce privilège nécessaire leur permet de lancer de nouveaux manuels adaptés à l'instauration officielle des nouvelles structures pédagogiques.	Le délai souvent très restreint dont disposent les maisons d'édition pour produire ces nouveaux ouvrages fait en sorte qu'ils sont souvent incomplets et comportent un certain nombre d'erreurs.
Le matériel didactique doit être perçu comme possédant sa propre actualité qui n'est pas celle des médias, mais celle d'un cycle, d'un rythme, d'un quotidien scolaire. En ce sens, son décalage d'avec l'actualité et son contraste avec les concepts d'immédiateté et d'instantanéité sont acceptés collectivement par ses utilisateurs.	Souvent dépassé avant même sa parution, en raison du long cycle de conception-production-diffusion. Dans une discipline comme l'histoire, certains événements politiques, économiques ou sociaux peuvent accélérer et amplifier ce décalage.
Propose des sujets qui touchent des intérêts potentiels des jeunes.  Exemples de titres de chapitres d'un manuel de français de 2 <sup>e</sup> année du 1 <sup>er</sup> cycle au secondaire <sup>70</sup> : Cinéma, Les grands entrepreneurs québécois, Le Moyen Âge, Des artistes d'ici, Récit fantastique, Familles à travers le monde, Héros de chez nous, Vie urbaine.	Les mises à jour sont coûteuses, peu pratiques (feuilles volantes, cahiers suppléments, tirés à part, etc.) et donc rares.  Compte tenu de son nombre de pages limité, le manuel ne peut que survoler les thèmes abordés. Aussi, il ne peut suivre l'évolution parfois rapide d'aspects inclus dans les thématiques choisies.

<sup>70</sup> Manuel de français destiné à la 2<sup>e</sup> année du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, *Laissez-Passer*, HRW, 2004

TABLEAU 3.3

## CAPACITÉ

Forces	Faiblesses
Possède un début et une fin. Peut ainsi être parcouru en entier.	Quantité limitée d'information. Cette limitation est établie par les auteurs et non par les utilisateurs.
Son contenu limité permet qu'on se concentre sur l'essentiel et favorise le développement de compétences plutôt que la simple acquisition et mémorisation de connaissances.	La limitation du volume d'informations entraîne d'une part certaines déformations de celles-ci (par exemple, dans des manuels d'histoire), et d'autre part ne permet pas aux enseignants et aux élèves de dégager eux-mêmes ce qui est vraiment important, ce qui répond à leurs préoccupations.
Informations généralement claires, adaptées au niveau de l'apprenant. Constitue une source fiable, rédigé par un ensemble de professionnels en pédagogie. Comporte généralement très peu d'erreurs orthographiques.	Certains le trouve trop lourd, trop didactique, trop redondant par rapport aux informations magistrales fournies par l'enseignant.
De plus en plus écologique tant dans son contenant (entièrement recyclable et fait d'un pourcentage important de matière recyclée) que dans son contenu (nombreux thèmes reliés à l'environnement).	
Se modernise en adoptant des configurations propres aux TIC. Les	Pour plusieurs, le manuel scolaire est trop conservateur, alors que d'autres se

structures deviennent complexes, la documentation est composite, les contenus sont interdisciplinaires et transversaux.	plaignent de ses innovations continues. La complexification des ouvrages peut rendre perplexe et peut déstabiliser les utilisateurs.
Les progrès du graphisme et plus récemment de l'infographie ont permis d'enrichir et de diversifier l'habillage visuel du manuel scolaire. Ils l'ont ainsi souvent rendu plus attrayant et plus ludique.	« Les contenus de savoirs sont [...] souvent rendus très opaques par des pratiques éditoriales qui privilégient la dimension attractive, décorative par rapport à la dimension pédagogique. <sup>71</sup> »

---

<sup>71</sup> Lebrun, 2006

TABLEAU 3.4

## FAMILIARITÉ

Forces	Faiblesses
Transcende les clivages entre générations et est, en ce sens, presque intemporel.	Cette proximité lui enlève toute originalité.
Écrit dans la langue de son environnement linguistique, le manuel participe à la formation, à la transmission des modèles identitaires et fournit ainsi une réponse rassurante aux besoins de cohérence psychique.	Il peut introduire un facteur de trouble dans les sentiments d'identité par la découverte des altérités.
En simplifiant la complexité troublante de l'Histoire, il a une fonction thérapeutique puisqu'il réduit l'anxiété éventuelle relativement aux impressions de désordre et de confusion.	La multitude de repères fournis sous différentes formes, favorise une consommation passive par l'utilisateur qui n'a pas besoin de chercher, d'organiser l'information.
Il nous rassure et nous valorise en présentant des contenus qui nous sont souvent déjà familiers. Il nous conforte dans ce que nous savons déjà. Tous se sentent autorisés à se prononcer sur son contenu et sur sa forme, avec parfois un peu de condescendance, puisqu'ils ont la conviction intime de bien connaître le manuel. Après tout, n'est-il pas parmi les premiers livres qu'on met entre les mains des enfants au primaire?	



TABLEAU 3.5

## DURÉE

Forces	Faiblesses
D'un format pratique, facile à manier et doté d'une facture matérielle robuste, il peut résister à tous les avatars.	Denrée périssable. Le temps peut altérer la pertinence de ses contenus et les rendre obsolètes. Il est condamné à présenter, au bout d'un certain temps, du « savoir mort <sup>72</sup> ».
Il est de plus en plus considéré par des collectionneurs et organismes dédiés à la conservation du patrimoine littéraire.	Vite remplacé par un autre et le pilonnage est chose courante. Il perd toute valeur marchande dès qu'un changement dans les orientations ou les contenus disciplinaires apparaît.
Nous pouvons évaluer facilement le temps nécessaire pour effectuer une lecture, une activité ou un projet proposé par le manuel. Souvent, les auteurs fournissent même une estimation de la durée pour la réalisation des diverses tâches.	Maintient l'élève et l'enseignant dans une démarche de réalisation de tâches généralement très linéaires, chronologiques et compartimentées les unes par rapport aux autres.
Favorise l'analyse, la prise de recul, la synthèse, la relecture, la reprise.	

---

<sup>72</sup> Lucas, 2001



### 3.6. ATTENTES ACTUELLES LIÉES À L'UTILISATION DU MANUEL

Le manuel paie cher sa place encore prédominante dans le choix didactique des pédagogues. Diverses pressions s'exercent sur lui, tant au niveau de sa forme que de son contenu. C'est qu'au-delà de sa fonction pédagogique, il possède une fonction civique : il participe directement à l'apprentissage de la vie du jeune citoyen dans sa communauté, dans le monde. Dans un contexte de mutations successives et accélérées, le manuel se retrouve dans la position peut-être peu confortable de devoir être en même temps « un miroir (aussi peu déformant que possible) de la société, mais aussi un verre correcteur pour ses utilisateurs<sup>73</sup> ». Nous lui demandons même d'aider à corriger les préjugés et stéréotypes les plus courants dans nos sociétés. Nous exigeons qu'il ne soit « ni raciste, ni sexiste, ni fondamentaliste, ni intégriste, ni exclusiviste<sup>74</sup> ». Cette tension rend complexe la production d'ouvrages scolaires.

Pris entre le conservatisme de certains acteurs qui s'attendent à ce qu'on reproduise ce qui a bien fonctionné dans le passé et le goût de l'innovation de ceux motivés par l'émergence de nouvelles conceptions de l'apprentissage, le manuel peine à satisfaire ses clients. Les tableaux présentés précédemment illustrent bien ces contrastes et les tensions qui en résultent. Le fait que la rédaction des manuels soit de plus en plus assurée par des équipes multidisciplinaires, généralement formées de praticiens et de chercheurs, permet sans aucun doute une qualité et une diversité des approches et des contenus beaucoup plus importantes que dans le passé. En contrepartie, leur conception représente un défi de taille puisqu'il leur faut concilier des exigences disciplinaires, didactiques, socioculturelles et politiques qui surgissent de toutes parts.

---

<sup>73</sup> Rocher, 2006

<sup>74</sup> Ibid.

### 3.7. MANUEL ET PÉDAGOGUES

Nous complétons cette analyse des caractéristiques du manuel scolaire en examinant son rapport direct avec les enseignantes et enseignants. L'importance de cette relation est au cœur de nos hypothèses explicatives de la pérennité du manuel dans nos maisons d'éducation.

« Avec un bon ouvrage, qui sert de base aux leçons, un homme à talents, même il ne serait pas profond dans toutes les branches de la science ou de l'art qu'il doit enseigner, acquerra bientôt ce qui lui manque encore.<sup>75</sup> » Au lendemain de la Révolution française, la majorité des instituteurs n'ont aucune formation et souvent peu de connaissances générales. La source du savoir pour l'enseignant ignorant ou débutant, voire pour l'enseignant plus confirmé, est donc le manuel. Encore aujourd'hui, malgré des formations adéquates, les professeurs s'y réfèrent et s'appuient sur son contenu pour construire des savoirs et les apprentissages, pour préparer et donner leurs cours, pour repérer en même temps les évolutions. Ainsi se manifeste l'ambiguïté du manuel scolaire, « outil destiné à l'élève pour l'aider à acquérir des savoirs, mais fonctionnant aussi pour le maître de manière similaire<sup>76</sup> ». La fonction du manuel est plurielle et confirme la richesse de son statut : elle établit le rapport de l'élève aux connaissances, mais aussi le rapport de l'enseignant au savoir. Elle structure également la relation entre l'élève et l'enseignant.

#### 3.7.1. Simple source ou actant dynamique?

Plusieurs auteurs considèrent que le manuel scolaire, même s'il possède certaines caractéristiques uniques, reste d'abord un livre au même titre que d'autres ouvrages de référence. C'est le cas de Lise Bissonnette, ancienne directrice de la BANQ : « [...] le manuel paraît investi de pouvoirs sans doute bien supérieurs à son

<sup>75</sup> Un membre de la Convention Arbogast, Rapport sur la composition des livres élémentaires, présenté dans Boutan, 1996 et repris dans Lebrun, 2006.

<sup>76</sup> Lebrun, 2006

influence réelle ». D'autres, Monique Lebrun en tête, confèrent à cet outil un rôle et des fonctions beaucoup plus importants : « Sous plusieurs aspects, le manuel scolaire peut être vu comme un actant [...] Selon certains chercheurs (Alvermann, 1987; Johnsen, 1993; Lenoir, Spallanzani, Lebrun, Biron, Roy, Larose et Masselter, 2001; Orpwood et Souque, 1984; Zahorik, 1991), le manuel scolaire est un outil qui influence les pratiques enseignantes au primaire et au secondaire.<sup>77</sup> » Il collaborerait non seulement à influencer l'action enseignante, mais aussi à prescrire aux élèves les stratégies selon lesquelles il convient d'envisager les savoirs. Par ce pouvoir d'influence et d'autorité en classe, il serait donc un actant clé de la situation éducative. Lebrun croit même qu'il jouerait un rôle significatif dans la formation des points de vue des élèves et le développement de leur sens critique. Toutefois, ce rôle de médiateur ne peut s'opérer qu'en fonction de la posture épistémologique de l'enseignant. C'est lui, par ses choix pédagogiques et par l'usage qu'il préconise du manuel, qui détermine le degré d'influence que ce livre aura sur le processus d'enseignement-apprentissage.

### 3.7.2. Le temps du manuel

Nous l'avons vu et nous y reviendrons avec l'analyse du sondage, le manuel scolaire occupe une part importante du temps d'enseignement. La majorité des enseignantes et enseignants l'utilisent. Chez plusieurs d'entre eux, cet outil entraîne une forte soumission. Différents travaux de recherche confirment que le manuel constitue « le principal dispositif auquel recourent les enseignants dans leur pratique pour [...] planifier, expliquer, faire lire, donner un exemple, trouver une réponse...<sup>78</sup> ». Bien que conçu pour les élèves, il est peut-être beaucoup plus essentiel pour les enseignants. Il incarne une valeur sûre qui répond aux attentes de

---

<sup>77</sup> Ibid.

<sup>78</sup> Ibid.

ces derniers quant aux rythmes scolaires et aux contraintes du temps. La relation du manuel au temps scolaire sera au cœur de l'analyse des entrevues et du sondage.

### 3.8. CONCLUSION DU CHAPITRE

L'ouvrage scolaire représente donc un maillon indispensable au cœur d'un ensemble didactique. Son aspect, son organisation, les connaissances qu'il véhicule vivent et bougent en relation étroite avec tous les autres maillons qui forment la trame de l'enseignement, mais aussi avec la société. « L'étude du livre [...] ne peut être considérée en soi. C'est un fait social qu'il convient de replacer dans l'histoire des sociétés, de leurs structures et des pouvoirs politiques.<sup>79</sup> » Même s'il ne reste modestement qu'un outil de plus au service de la démocratie, le manuel suscitera toujours débats et controverses. Entre archive poussiéreuse et actant dynamique, son véritable statut et sa seule prétention est sans doute d'aider des millions d'utilisateurs (élèves comme enseignants) à acquérir des armes intellectuelles permettant d'améliorer leur sort et celui des autres.

---

<sup>79</sup> Lucas, 2001

## **4. SONDAGE (PRÉENQUÊTE)**

### **4.1. PRÉSENTATION**

Compte tenu de la place très importante qu'occupe toujours le manuel dans nos écoles secondaires, nous avons voulu examiner comment cet intérêt se traduisait dans les pratiques scolaires. Il s'agissait notamment de mesurer la fréquence d'utilisation et son contexte. Nous souhaitons ainsi recueillir des données pouvant contribuer à mieux saisir les particularités de la relation du manuel avec le temps de l'école.

Nous avons donc réalisé un sondage portant sur les perceptions, préférences et habitudes d'utilisation des manuels scolaires et des TIC en milieu scolaire. Ce sondage constitue une préenquête. Il a été complété par cinquante-deux enseignantes et enseignants provenant de cinq écoles secondaires du Québec, entre mars et mai 2010. Les données quantitatives qui en résultent ont été soumises à des pédagogues dans le cadre d'entrevues semi-dirigées. Cet instrument de collecte nous est apparu comme étant le mieux approprié pour rejoindre de façon la plus rigoureuse et neutre possible un échantillon de la population étudiée. De plus, il permet une mise en forme de l'information par l'opérationnalisation de certains de nos concepts et par la constitution d'indicateurs s'y rapportant. Enfin, cet outil de mesure, en facilitant l'observation de variations, de constantes et d'écarts, nous a offert certaines pistes pour vérifier nos hypothèses, pour explorer des angles différents et pour formuler de nouvelles questions. Il a notamment apporté une contribution majeure à la construction du canevas pour nos entrevues.

#### 4.2. PERTINENCE POUR NOTRE RECHERCHE

Plusieurs chercheurs dont Nicole Lucas et Monique Lebrun déplorent le manque de statistiques portant sur les pratiques pédagogiques en classe impliquant les TIC. Les rares recherches effectuées reposent souvent sur des indicateurs peu fiables et sans grande utilité pour une éventuelle interprétation qualitative.

Tant la sphère politique que la sphère industrielle ont intérêt à décrire un monde idyllique, qui se mesurera en nombre d'utilisateurs, en heures de connexions, sans chercher à préciser ce que font concrètement les utilisateurs et quels sont les résultats réels des innovations entreprises du point de vue de leur efficacité en éducation<sup>80</sup>.

Ce vide théorique – comparable à celui que nous avons présenté dans la section *Intérêt pour le manuel scolaire* – est notamment attribuable au fait que « les chercheurs en sciences de la communication ont longtemps délaissé ce terrain, préférant étudier les médias de masse, tandis que les chercheurs en didactique et en sciences de l'éducation développaient des travaux centrés sur les théories en pédagogie<sup>81</sup> ».

Notre sondage n'a évidemment pas l'ambition ni la prétention d'être représentatif des comportements de l'ensemble des pédagogues du Québec. Il se limite à offrir un portrait des perceptions, préférences et choix didactiques d'enseignantes et d'enseignants de quelques écoles secondaires québécoises. Malgré le fait qu'il ne soit pas scientifiquement généralisable à l'ensemble de nos institutions scolaires, il permet tout de même, selon nous, d'apporter une petite contribution à ce manque de données provenant du terrain. Et surtout, il remplit un rôle essentiel d'ancrage entre les concepts théoriques exposés dans nos recherches et les analyses des participants aux entrevues.

---

<sup>80</sup> Lebrun, 2006

<sup>81</sup> Idib.



#### 4.3. MÉTHODOLOGIE

##### 4.3.1. Questionnaire

Les questions formulées dans le sondage visaient deux finalités :

- 1-Établir un portrait quantifiable de l'usage du manuel scolaire et des TIC par un groupe important d'enseignantes et d'enseignants.
- 2-Connaître les préférences (TIC ou manuel) de ces pédagogues en fonction de diverses caractéristiques pouvant s'y rattacher.

Ces caractéristiques ont été extraites des synthèses de la littérature couverte pour la conception de notre cadre théorique. Il s'agit de la performance en regard du temps, de la facilité d'usage, du caractère motivateur de l'outil, de son aspect sécurisant, de son coût et de son efficacité pour la présentation de contenus. Nous les avons retenues pour leur capacité à enrichir notre recherche grâce aux liens directs qu'elles entretiennent avec les particularités temporelles des supports étudiés.

Les choix didactiques des enseignantes et enseignants en classe comme ceux hors classe ont été sondés. Les profils et tendances découlant de la première finalité (questions 1 à 4 du sondage) ont contribué à fournir, par la suite, des pistes interprétatives pour nos participants aux entrevues. Ceux-ci ont ensuite commenté les résultats issus de la deuxième finalité (questions 5 à 16).

##### 4.3.2. Échantillonnage

Des enseignantes et enseignants de cinq écoles (quatre publiques et une privée<sup>82</sup>) ont été invités à compléter le sondage. Les écoles ciblées offrent des cours

---

<sup>82</sup> Les écoles participantes sont les suivantes : Joseph-François-Perrault, Louis-Joseph-Papineau, Marguerite-De Lajemmerais, St-Henri, Séminaire Sacré-Cœur.

ou des activités demandant l'usage des TIC, mais ne proposent pas de programme spécifique lié à ces outils. Aucune sélection préalable n'a été faite en fonction des champs d'enseignement ou de tout autre critère s'appliquant au personnel enseignant des écoles représentées. Les caractéristiques des participants sont présentées plus loin (6.4).

#### 4.3.3. Collecte des données

Sauf pour l'école Marguerite-De Lajemmerais<sup>83</sup> où tous les enseignants ont reçu le questionnaire, douze copies ont été distribuées dans chacune des quatre autres écoles. Ce sont des enseignants qui ont assuré la distribution et la récolte auprès de leurs collègues. Au total, cent sept (107) questionnaires ont été remis soit en mains propres ou dans les pigeonnières des membres du personnel concerné. Rappelons que l'intention dans la constitution de notre échantillon a été de fournir un éclairage sur des pratiques au sein d'institutions scolaires et de permettre ainsi d'enrichir – appuyer et réfuter – les connaissances et questionnements théoriques ayant servi à le produire. Compte tenu du peu de littérature couvrant notre problématique, ce type d'observation visait à fonder ou à documenter certains aspects de la réalité des enseignants et enseignantes du secondaire. Ces données allaient contribuer à établir des repères et balises orientant le contenu des entrevues semi-dirigées et rendant opératoire leur analyse.

L'échantillon ici n'est pas constitué de façon aléatoire, d'une part parce qu'il est ciblé à l'intérieur d'univers de travail<sup>84</sup> d'organisations choisies et d'autre part, parce qu'on peut penser que les personnes qui ont accepté de répondre au sondage ont une position et une pratique bien définies à l'égard du matériel didactique. Nous sommes

---

<sup>83</sup> L'auteur de ce mémoire est enseignant à cette école publique de Montréal.

<sup>84</sup> Notion d'« univers de travail » et d'« univers général » proposées par Sjöberg et Nett (1968) et développées par Rose (1982). Pour eux, l'univers de travail correspond à la notion classique de population (au niveau empirique) et l'univers général, à l'univers du phénomène auquel la théorie s'applique ou renvoie (Rose, 1982).

conscients du biais qu'engendre un sondage dont les données sont récoltées sur une base volontaire : le risque étant que le panel ainsi constitué soit composé de personnes parmi les plus « motivées » à l'égard des TIC ou du manuel, ou au contraire, de détracteurs de l'un ou l'autre de ces outils didactiques. Partant de l'hypothèse que ces positions extrêmes ont autant de chances l'une que l'autre de s'avérer, nous considérons nos médianes comme représentatives des tendances majoritaires.

Un autre biais se rapporte au choix des institutions scolaires. À priori, la population sondée dans celles-ci ne peut être considérée comme étant représentative de l'ensemble des enseignants et enseignantes des établissements de ce type à travers le Québec. À l'opposé, la stratégie employée pour la cueillette des données ne permet pas une généralisation des pratiques à l'intérieur de chacune des institutions participantes. Toutefois, selon Gofman (1961), l'échantillon de milieu institutionnel n'exigerait pas nécessairement que « toutes les observations soient faites dans un seul lieu, mais tout simplement qu'elles soient traitées comme se rapportant globalement à un même milieu ». Adoptant cette position, l'univers de travail se présente donc comme étant susceptible d'une appréhension dans son ensemble permettant d'établir un portrait global d'un même type d'institution.

En aucun cas, nous n'avons eu l'intention de produire une étude exhaustive dont les résultats seraient généralisables à l'ensemble des institutions scolaires québécoises. L'échantillon est en effet trop restreint en nombre et le territoire géographique qu'il couvre est très limité. Considérant la finalité de notre démarche, l'influence de ces limites et biais sur les analyses, interprétations et positions du groupe témoin interrogé en entrevues semi-dirigées nous apparaît marginale.

#### 4.3.4. Compilation et gestion des données

Environ la moitié (55 sur 107) des questionnaires distribués ont été retournés. Trois ont dû être rejetés puisque les informations d'identification des répondants, constituant les variables du sondage, étaient manquantes. Les données recueillies ont été compilées à l'aide du logiciel SPSS, puis transférées dans EXCEL pour la création de tableaux et de graphiques. Les résultats sont présentés en pourcentage, afin de faciliter le travail d'analyse et d'interprétation par les participants aux entrevues semi-dirigées. L'analyse des réponses est présentée plus bas (6.6). Elle fait état des principales tendances découlant de ce sondage.

Les tableaux ci-dessous présentent les questions posées et les réponses obtenues. En plus de compiler les données, nous avons inséré des graphiques permettant de mieux visualiser les résultats et de dégager certaines tendances. Le questionnaire complet, qui a été administré aux enseignants, est inséré en annexe (Appendice A).

#### 4.4. VARIABLES

Les variables retenues aux fins d'analyse sont le groupe d'âge du répondant, le sexe et la matière principale enseignée. Par le critère « âge », nous souhaitons notamment vérifier l'idée généralement véhiculée selon laquelle plus les gens sont jeunes, plus ils sont enclins à favoriser l'usage des nouvelles technologies. La variable « sexe » a principalement été sélectionnée pour observer les disparités potentielles dans les perceptions des participantes et des participants à l'égard des outils didactiques les plus appropriés pour les divers énoncés proposés. Enfin, la « matière principale enseignée » visait à relever la variabilité des préférences didactiques des répondants en fonction de leur champ d'enseignement. Le statut (public, privé) de l'école d'attache n'a pas été retenu comme critère, compte tenu du nombre réduit d'établissements représentés. Cette variable n'est donc ni

représentative, ni utile, ni pertinente pour notre objet d'investigation. Puisqu'il ne s'agit pas ici d'une étude comparative portant sur les habitudes d'utilisation du matériel didactique, mais plutôt d'une préenquête examinant le rapport des pédagogues à l'égard du manuel et des TIC, nous n'avons pas considéré qu'il était nécessaire de retenir d'autres variables telles que le statut socio-économique ou l'origine ethnique des répondants.

#### PROFIL DES RÉPONDANTS

TABLEAU 4.1 : GROUPE D'ÂGE

Moins de 30 ans	7	13 %
30 à 39 ans	13	25 %
40 à 49 ans	20	38 %
50 ans et plus	12	23 %
	52	100 %

TABLEAU 4.2 : SEXE

Femmes	27	52 %
Hommes	25	48 %
	52	100 %

TABLEAU 4.3 : MATIÈRE PRINCIPALE ENSEIGNÉE

Anglais	7	13 %
Arts	3	6 %
Éducation physique	3	6 %
Éthique et culture religieuse	4	9 %
Français	12	23 %
Histoire/géographie	8	15 %
Mathématique	7	13 %
Sciences	8	15 %
	52	100 %



## 4.5. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

TABLEAU 4.4 : Q1- UTILISEZ-VOUS UN MANUEL SCOLAIRE EN CLASSE?

Non	Moins de 1 cours sur 9	Au moins 1 cours sur 9	Au moins 1 cours sur 6	Au moins 1 cours sur 3	Total
8	3	5	10	26	52
15 %	6 %	10 %	19 %	50 %	100 %

TABLEAU 4.5 : Q2- UTILISEZ-VOUS LES TIC (ORDINATEUR, INTERNET, PROJECTEUR, ENREGISTREMENTS AUDIO OU VIDÉO NUMÉRIQUE, POWERPOINT...) POUR VOS ENSEIGNEMENTS EN CLASSE?

Non	Moins de 1 cours sur 9	Au moins 1 cours sur 9	Au moins 1 cours sur 6	Au moins 1 cours sur 3	Total
10	16	10	8	8	52
19 %	32 %	19 %	15 %	15 %	100 %

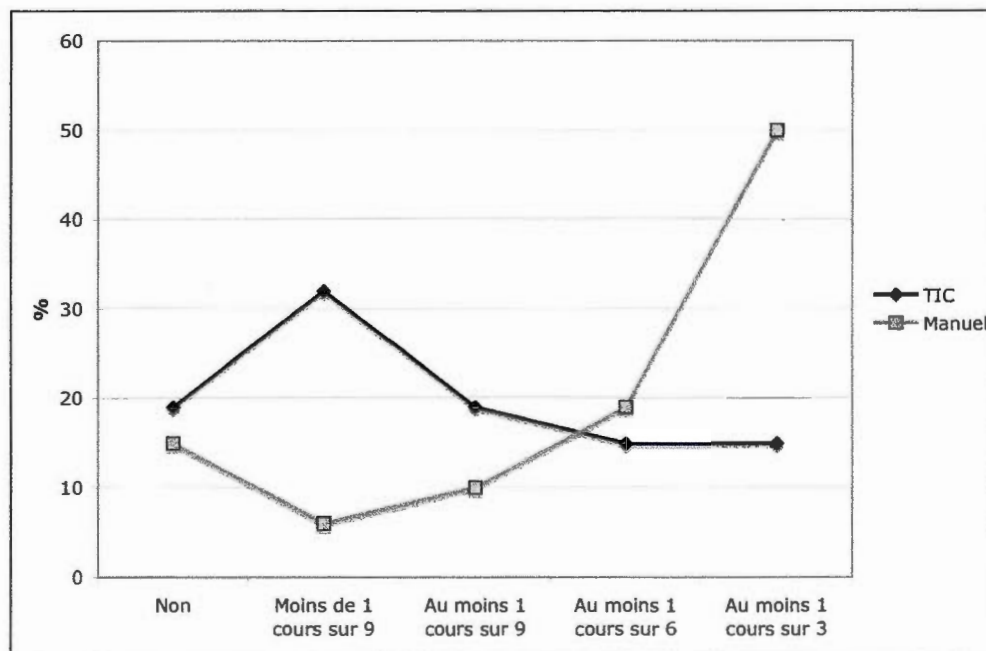




FIGURE 4.1

ILLUSTRATION COMPARATIVE DE LA FRÉQUENCE D'USAGE DU MANUEL  
ET DES TIC EN CLASSE

TABLEAU 4.6 : Q3- POUR LA PRÉPARATION DE VOS COURS, UTILISEZ-VOUS DU  
MATÉRIEL PAPIER DE MAISONS D'ÉDITION (MANUELS, GUIDES D'ENSEIGNANTS,  
CAHIERS D'ACTIVITÉS, RECUEILS DE TEXTES)?

Souvent	À l'occasion	Rarement	Jamais	Total
27	14	4	7	52
52 %	27 %	8 %	13 %	100 %

TABLEAU 4.7 : Q4- POUR LA PRÉPARATION DE VOS COURS, UTILISEZ-VOUS  
DU MATÉRIEL INFORMATIQUE ET AUDIOVISUEL?

Souvent	À l'occasion	Rarement	Jamais	Total
10	23	16	3	52
19 %	44 %	31 %	6 %	100 %

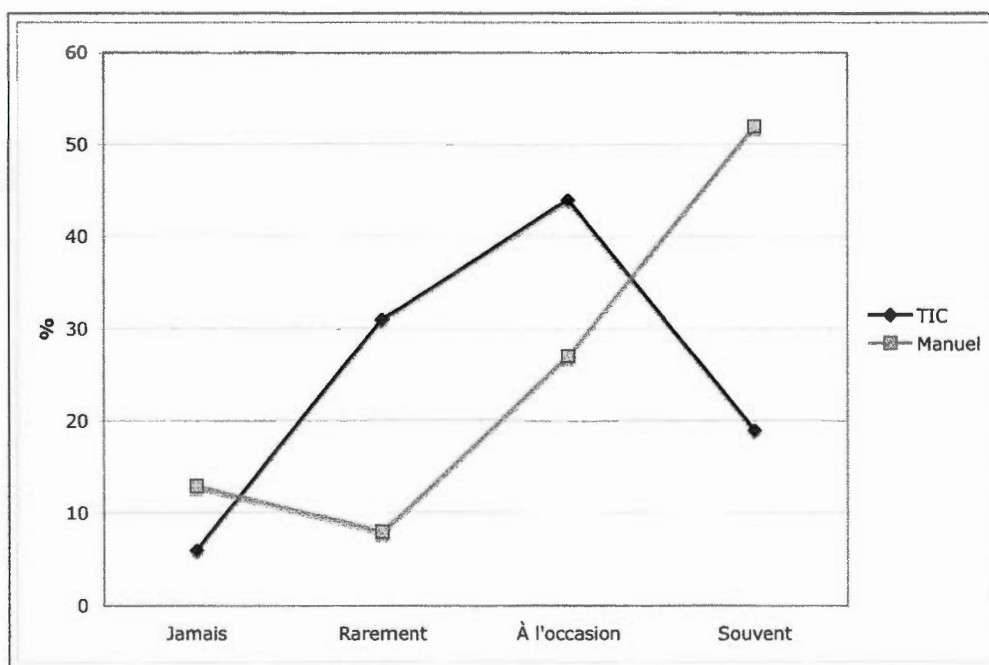


FIGURE 4.2

**ILLUSTRATION COMPARATIVE DE LA FRÉQUENCE D'USAGE DU  
MANUEL ET DES TIC POUR LA PRÉPARATION DE COURS**

**TABLEAU 4.8 : Q5- SELON VOUS, QUEL OUTIL (SUPPORT) CORRESPOND LE MIEUX AUX  
AFFIRMATIONS SUIVANTES<sup>85</sup> :**

Énoncés	TIC	Manue l
5.1- Gain de temps pour la préparation de cours		54 %
5.2- Gain de temps en classe		54 %
5.3- Plus facile à utiliser par les enseignants		76 %
5.4- Plus facile à utiliser par les élèves		57 %
5.5- Facilite la gestion de classe		51 %
5.6- Plus motivant pour l'enseignant	71 %	
5.7- Plus motivant pour l'élève	90 %	
5.8- Plus sécurisant pour l'enseignant		84 %
5.9- Plus sécurisant pour l'élève		70 %
5.10- Moins dispendieux	66 %	
5.11- Plus efficace pour la présentation de contenus	80 %	

<sup>85</sup> Certains répondants ont coché la case « TIC » ainsi que la case « manuel » pour un même énoncé. Ces réponses n'ont pas été considérées dans la compilation des données.

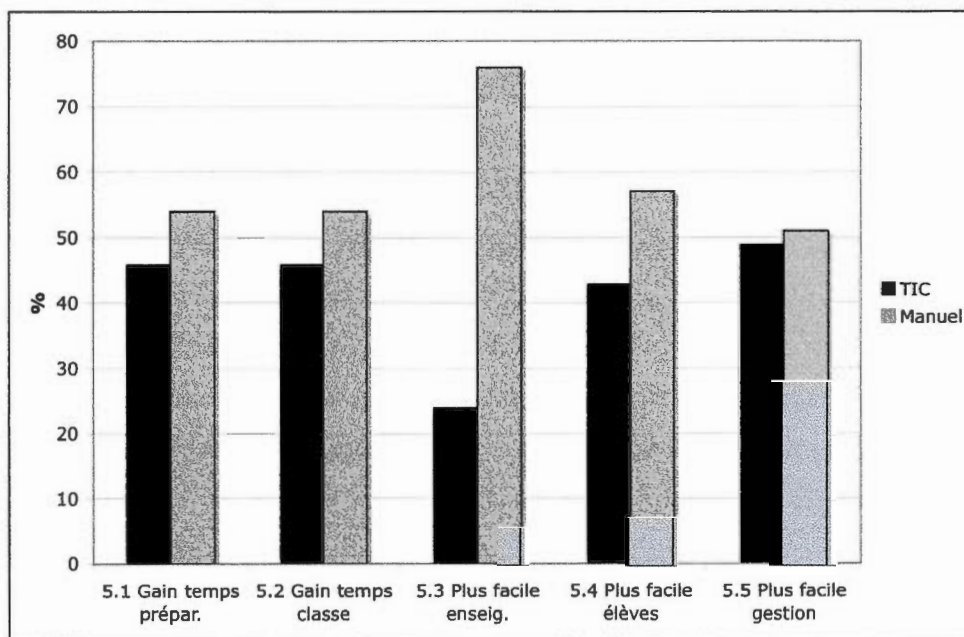


FIGURE 4.3  
ILLUSTRATION DES RÉSULTATS OBTENUS POUR LES ÉNONCÉS 5.1 À 5.5

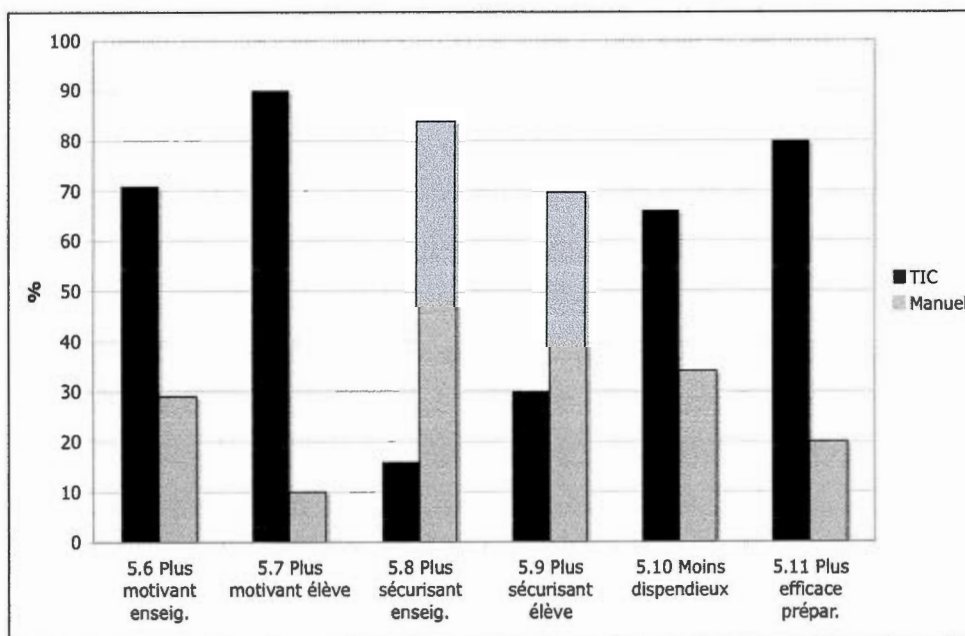


FIGURE 4.4  
ILLUSTRATION DES RÉSULTATS OBTENUS POUR LES ÉNONCÉS 5.6 À 5.11

#### 4.6. ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES

##### 4.6.1. Tendances selon le sexe

Les femmes font beaucoup plus fréquemment appel au manuel qu'aux TIC en classe. En effet, 11 répondantes utilisent le manuel au moins 1 cours sur 3, alors que seulement 4 répondantes utilisent les TIC à cette même fréquence. Les femmes sont aussi trois fois plus nombreuses à choisir « souvent » les manuels et les autres ouvrages papier pour l'élaboration de contenus de cours comparativement au nombre de répondantes qui utilisent souvent le matériel numérique (15 contre 5)<sup>86</sup>.

Chez les hommes, le rapport dans la fréquence d'usage manuel/TIC est sensiblement le même que chez leurs collègues féminines. L'écart est cependant plus prononcé dans l'usage en classe (15 contre 4) que dans celui hors classe (12 contre 5). En classe, 60 % des hommes utilisent régulièrement le manuel, alors que la proportion est de 41 % chez les femmes. Ces dernières y font toutefois appel à 57 % pour la planification de cours contre 48 % chez les hommes.

##### 4.6.2. Tendances selon l'âge

Les moins de 30 ans se servent des TIC et du manuel dans une proportion quasi équivalente, tant en classe que pour la préparation de cours. Toutefois, la moitié de ces jeunes enseignants ont répondu ne jamais<sup>87</sup> utiliser le manuel, ni en classe ni pour la préparation de leçons. Aucun n'a donné cette réponse pour les TIC. Chez les 30 à 39 ans, l'écart se crée à la faveur du manuel, particulièrement comme instrument de planification : 8 répondants sur 13 disent l'utiliser « souvent » contre 3 pour les TIC. C'est dans le groupe des 40 à 49 ans que la différence est la plus

<sup>86</sup> Nombre de répondantes ayant coché la case « souvent » à la 3<sup>e</sup> puis à la 4<sup>e</sup> question du sondage

<sup>87</sup> Réponse « non » à l'utilisation du manuel en classe et réponse « jamais » pour l'utilisation du manuel et autres documents papier dans la préparation de cours.

marquante. 11 enseignants sur 13 (85 %) tirent profit du manuel pour l'élaboration d'au moins 1 cours sur 3, alors que seulement 2 enseignants (15 %) font de même avec les TIC. Les résultats sont identiques lorsque nous compilons les réponses « souvent » pour les deux outils en classe. L'écart se rétrécit légèrement chez les 50 ans et plus : 8 sur 12 (67 %) font usage du manuel en classe au moins 1 cours sur 3 et 2 répondants (17 %) font de même avec les TIC. Hors classe, le rapport de ceux qui utilisent « souvent » un ou l'autre des matériels est de 6 (50 %) contre 3 (25 %) à l'avantage du manuel.

#### 4.6.3. Tendance selon les matières

Certaines disciplines scolaires comme les arts ou l'éducation physique n'utilisent traditionnellement que très rarement le manuel en classe. Nous en tenons compte dans l'analyse des réponses.

C'est dans l'enseignement de l'anglais et des sciences que la fréquence d'utilisation du manuel scolaire en classe est la plus grande. En anglais tous les enseignants l'utilisent au moins 1 cours sur 3. C'est aussi dans ces deux mêmes matières que les TIC ont le plus haut taux de pénétration en classe. En anglais, tous s'en servent à des fréquences variables; il en va de même en sciences, à l'exception d'un répondant.

En histoire, le manuel et les TIC sont utilisés tant en classe que pour la préparation de cours dans une proportion semblable.

L'écart le plus significatif entre l'usage du manuel et celui des TIC en classe se trouve en français et en mathématique. Dans ces deux matières, qui sont les plus enseignées, tous les répondants utilisent des manuels pendant les cours, alors que plusieurs font rarement ou jamais appel aux TIC. En français, 10 des 12 répondants

font une place aux TIC dans moins de 1 cours sur 9. Pour la préparation de cours, les TIC sont employées plus régulièrement par les enseignants de ces matières, mais le manuel demeure tout de même plus populaire.

La fréquence d'usage des TIC ne domine dans aucune des disciplines représentées. Toutefois, une majorité importante des répondants s'en servent en classe (83 %) et dans la préparation de cours (94 %<sup>88</sup>) à un moment ou à un autre durant l'année scolaire.

#### 4.6.4. Tendances générales

##### Usage en classe et hors classe

Tant pour la préparation de cours que pour l'usage en classe, les pédagogues sondés favorisent largement l'usage du manuel : 73 %<sup>89</sup> hors classe et 76 %<sup>90</sup> en classe.

En classe, plus on utilise l'un, plus on utilise l'autre.

Pas plus que l'arrivée d'Internet dans les foyers n'aura réduit le temps passé devant le téléviseur, l'usage de matériel informatique ou audiovisuel en classe n'entraîne pas non plus une diminution du temps consacré au manuel scolaire. Il en va de même pour la préparation des cours. En fait, les plus grands utilisateurs de TIC sont aussi ceux qui se servent le plus du manuel scolaire. L'appropriation des technologies numériques par les enseignants semble donc s'ajouter plutôt que se substituer à l'emploi du manuel. De même, 60 % de ceux qui n'utilisent pas les TIC

<sup>88</sup> Il s'agit de la seule donnée où les TIC dépassent le manuel, ce dernier obtenant 87% pour le même calcul.

<sup>89</sup> Pourcentage des répondants qui ont inscrit « souvent ».

<sup>90</sup> Pourcentage des répondants qui ont inscrit « au moins 1 cours sur 3 ».



en classe ne se servent pas non plus du manuel ou en font un usage très restreint (moins de 1 cours sur 9).

Hors classe, plus on utilise l'un, moins on utilise l'autre.

Pour la préparation de cours, la tendance est inversée : plus on se sert des TIC, moins le manuel est mis à contribution. Des 10 répondants qui disent se servir « souvent » des TIC pour préparer des leçons, un seul répond la même chose pour les manuels et autres documents papier. Un peu plus de la moitié des répondants, soit 27 (52 %) disent faire appel « souvent » au manuel pour la conception de cours. De ce nombre, 25 (93 %) ne recourent aux TIC qu'« à l'occasion » ou « rarement ».

Plus les répondants utilisent les manuels ou les TIC, plus ils sont favorables à ces dernières.

Aux questions portant sur la fréquence d'usage des TIC, ceux qui disent les utiliser le plus régulièrement<sup>91</sup> sont globalement plus enclins à privilégier les technologies numériques pour des questions de préférences et de perceptions (questions 5 à 11). Ainsi, ces derniers les choisissent dans 7 énoncés sur 11 contre 4 sur 11 pour l'ensemble des enseignants sondés. La tendance n'est pas inversée chez les plus grands utilisateurs<sup>92</sup> du matériel papier. Ils considèrent dans une proportion moyenne de 6 sur 11 que les TIC correspondent le mieux aux affirmations présentées dans le sondage. Nous pouvons donc penser que ce sont les utilisateurs modérés et les non-utilisateurs des manuels et des TIC qui perçoivent le manuel comme répondant mieux aux principaux besoins et attentes des acteurs du monde scolaire.

<sup>91</sup> Enseignants qui ont coché « au moins 1 cours sur 3 » ou « au moins 1 cours sur 6 » à la question 2 et qui ont coché « souvent » ou « à l'occasion » à la question 4.

<sup>92</sup> Enseignants qui ont coché « au moins 1 cours sur 3 » à la question 1 et qui ont coché « souvent » à la question 3.

Profil du plus grand utilisateur du manuel en classe :

Homme âgé de 40 à 49 ans qui enseigne l'anglais ou les sciences.

Profil du plus grand utilisateur du manuel et autres documents didactiques sur support papier pour la préparation de cours :

Femme âgée de 40 à 49 ans qui enseigne l'anglais ou le français.

## 5. ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

### 5.1. MÉTHODOLOGIE

L'entretien semi-directif s'est rapidement imposé comme technique d'investigation permettant de juxtaposer notre cadre théorique aux pratiques des enseignants sondés lors de notre préenquête et aux interprétations des pédagogues interviewés. Notre stratégie méthodologique a été déterminée en fonction de l'orientation de nos entrevues basées sur les perceptions des participants. Nous avons privilégié une approche par mesure qualitative pour effectuer l'analyse des données quantitatives de notre sondage. Elle permet d'enrichir et d'explicitier les réponses précédemment compilées. Cet angle nous apparaît être le plus approprié pour la vérification de notre hypothèse à savoir que la pérennité du manuel scolaire au secondaire serait actuellement assurée par son appartenance au temps traditionnel, ce qui offrirait aux pédagogues et aux élèves divers avantages, notamment un aspect sécurisant et une simplicité d'usage au quotidien.

De plus, ce choix répond au fait que même si les pratiques scolaires sont avant tout encadrées par un temps basé sur un modèle administratif, rigide, répétitif et uniformisé, nous accordons de plus en plus d'importance à la qualité de ce qui se passe pendant une période de temps définie. « Si la qualité est devenue une nouvelle valeur, cela signifie que la qualité de l'utilisation du temps a acquis une importance nouvelle à l'égard de celle de sa quantité.<sup>93</sup> » Ce renversement de la signification de l'utilisation du temps, accéléré par les technologies numériques, explose aujourd'hui devant nos yeux. La quantité du temps est mesurable, le

---

<sup>93</sup> Aniko Husti, *Gagner / perdre du temps dans l'enseignement*, 1994.

chronométrage est accessible à tous. En revanche, les effets d'un temps vécu sont particulièrement difficiles à cerner dans les sciences humaines par l'approche qualitative. C'est pourquoi nous nous limitons avec ces entrevues à tenter de dégager et d'expliquer les principales raisons des choix didactiques des enseignants, en regard de leur rapport au temps.

#### 5.1.1. Choix des participants

Les participants potentiels ont été approchés en personne ou par Internet. D'entrée de jeu, le contexte de la recherche a été présenté aux personnes intéressées sans qu'il y ait mention de la pérennité du manuel scolaire et des difficultés d'implantation et d'intégration des TIC au secondaire. Nous leur avons indiqué que nous souhaitions bénéficier de leur expertise pour commenter les résultats de notre sondage portant sur les pratiques et perceptions quant à l'usage de matériel didactique en classe et pour la préparation de cours. L'angle des temporalités n'a pas été évoqué avant les interviews. Les rendez-vous individuels ont été fixés et ce n'est qu'au moment des entrevues semi-dirigées que les participants ont eu accès au sondage. Les questions n'étaient pas non plus connues d'avance par ces derniers. Ce choix stratégique répond à notre volonté que soient exprimées les opinions des répondants et non que ceux-ci véhiculent une position empruntée à l'enquêteur, à des collègues ou issue de la littérature.

Nous avons choisi d'interviewer six enseignants et deux conseillers pédagogiques associés à cinq établissements d'enseignement secondaire du Québec. Ces enseignants, eux-mêmes exposés quotidiennement à ces nouveaux contextes didactiques et temporels, sont en mesure de porter un jugement éclairé sur les motivations de leurs pairs. Quant aux conseillers pédagogiques, ils possèdent une expertise et une vision globale de la situation dans leur école, mais aussi de l'ensemble du réseau scolaire québécois. Toutes les tranches d'âges du

sondage sont représentées dans notre groupe témoin et la répartition selon le sexe est de trois hommes et cinq femmes<sup>94</sup>.

En plus de tenir compte de la représentativité du personnel scolaire au secondaire, la présélection s'est également faite sur la base de profils à l'égard des TIC, tels que regroupés par Robert Bibeau dans *Proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration* (2007). Quatre répondants sont ainsi considérés comme « mordus » des TIC, deux sont « sceptiques », une autre est « craintive<sup>95</sup> » et un dernier est « réfractaire ».

28 ans
Enseignant d'anglais
École Marie-Clarac
Profil TIC : Mordu
Fait un usage très régulier des TIC en classe, surtout pour la présentation de capsules vidéo et de PowerPoint. Utilise beaucoup le Web pour la recherche d'informations d'actualité à présenter aux élèves ainsi que pour la préparation d'exercices. Est un adepte des médias sociaux et de toutes les nouveautés en matière de technologie numérique (téléphone, iPad, ordinateur, etc.).

31 ans
Enseignante de français
École secondaire Jeanne-Mance
Profil TIC : Craintive
N'ose pas utiliser les TIC en classe. Se sert toutefois beaucoup d'Internet pour la préparation de matériel didactique.

<sup>94</sup> À la CSDM, la proportion hommes/femmes chez les enseignants de l'ordre secondaire est de 38.62 % contre 61.38 %. À l'échelle nationale, le rapport demeure très semblable : 37.3 % contre 62.7 %.

<sup>95</sup> Bibeau utilisait le terme « insécure », mais ce dernier est un anglicisme. Nous proposons donc « craintive ».



34 ans
Enseignant de mathématique
École secondaire Père-Marquette
Profil TIC : Sceptique
Considère que sa discipline porte peu (pour l'instant) à utiliser les TIC en classe. En fait usage pour la préparation de cours, consultant des sites et logiciels pensés pour les mathématiques au secondaire. Utilise aussi beaucoup Internet pour ses loisirs.

35 ans
Enseignante ressource pour l'intégration des TIC (Enseignante en informatique et en mathématique)
École secondaire Père-Marquette
Profil TIC : Mordue
Accompagne les enseignants dans l'acquisition et l'utilisation de matériel numérique. Offre un support didactique et technique aux membres du personnel qui souhaitent mettre à profit les possibilités des TIC dans leurs pratiques en milieu scolaire.

43 ans
Enseignante en univers social
École secondaire Édouard-Montpetit
Profil TIC : Mordue
Construit depuis quatre ans l'essentiel de tout son matériel pédagogique à l'aide des TIC. Utilise presque à chaque cours un ordinateur portable en classe ainsi qu'un projecteur pour la présentation d'informations sous forme de textes, de photographies et de vidéos.



45 ans
Conseillère pédagogique (Était précédemment enseignante de géographie)
École secondaire Marguerite-De Lajemmerais
Profil TIC : Sceptique
Utilisait beaucoup les TIC dans son travail d'enseignante, et ce, dès le milieu des années 1990. Impliquée dans différents projets d'intégration des TIC à l'école. S'en sert encore plus maintenant dans ses fonctions de conseillère pédagogique, tant pour la recherche d'informations que pour la préparation de documents. Est coauteure d'un manuel scolaire en géographie édité en 2005.

49 ans
Conseiller pédagogique (Était précédemment enseignant de mathématique et de sciences)
École secondaire Père-Marquette
Profil TIC : Mordu
Travaille pour l'équipe-école à la recherche, à la diffusion et à l'appropriation de matériel numérique. Favorise la cohabitation des TIC et du matériel papier.

57 ans
Enseignante de français
École secondaire Marguerite-De Lajemmerais
Profil TIC : Réfractaire
N'a jamais utilisé les technologies numériques en classe. Les utilise très peu pour la préparation de cours et s'en sert occasionnellement en dehors de ses activités scolaires, surtout pour l'échange de courriels.

### 5.1.2. Questionnaire

Trois principales orientations ont structuré notre canevas d'entrevue, selon ce que nous voulions faire ressortir des analyses de la préenquête par les participants. Les orientations sont les suivantes : les comportements et positions des participants relativement aux énoncés du sondage, leur interprétation des résultats à chacune des questions et leur explication globale des tendances qui s'en dégagent. Chaque personne interviewée a ainsi d'abord répondu au questionnaire de la préenquête, en fonction de ses propres pratiques en classe<sup>96</sup>. Puis, les participants ont dû pronostiquer les résultats obtenus à chacune des questions. Nous leur avons ensuite fourni les données compilées du sondage et ils ont été invités à les commenter. Finalement, les répondants ont eu à expliquer les principales tendances découlant de la préenquête.

### 5.1.3. Réalisation des entrevues

Toutes les étapes présentées dans le paragraphe précédent se sont déroulées au cours de rencontres individuelles d'environ 45 minutes. Les entrevues ont été enregistrées sur bande audio. Afin de nous aider à préciser le profil d'utilisateur des répondants, nous leur avons d'abord demandé de compléter notre sondage par écrit. Dans un second temps, ils ont dû répondre oralement aux deux premières questions de l'entrevue<sup>97</sup> – sans avoir préalablement eu accès aux résultats – portant sur l'utilisation du manuel versus celle des TIC en classe et pour la préparation de cours. Nous leur avons ensuite fourni les résultats en pourcentages et ils ont été invités à les commenter<sup>98</sup>. Puis, les participants ont eu à interpréter les résultats des préférences et perceptions des enseignants qui ont rempli le sondage.

---

<sup>96</sup> L'exercice a pu être réalisé tant par les enseignants que par les conseillers pédagogiques, puisque ces derniers étaient enseignants jusqu'à tout récemment.

<sup>97</sup> Voir le questionnaire des entrevues semi-dirigées présenté à l'appendice A: Q.1, Q.1.1, Q.2, Q.2.2

<sup>98</sup> Q.1.2 et 2.2

Après la lecture de chaque question, nous avons donné aux répondants le résultat en pourcentage qui y était associé. Il s'agissait alors pour ces derniers d'expliquer la préférence – TIC ou manuel – pour les douze énoncés proposés<sup>99</sup>. Enfin, en regard des données provenant du sondage, les pédagogues consultés dans les entrevues semi-dirigées ont eu à analyser globalement l'état de l'utilisation du manuel et celui des TIC dans les pratiques scolaires de l'ordre secondaire au Québec<sup>100</sup>. Toutes les informations recueillies ont été colligées dans notre guide d'entretien.

#### 5.1.4. Gestion des informations recueillies

Le contenu des enregistrements audio a été par la suite retranscrit intégralement à l'aide d'un logiciel de traitement de texte. Ces retranscriptions ont été séparées question par question. Tous les commentaires recueillis en lien avec chacune des questions ont été regroupés, ce qui a permis, dès la première lecture, de nous faire une idée de l'ensemble des réponses obtenues à une même question. Un travail d'identification, de validation et de peaufinage de catégories a ensuite été effectué. Il visait à s'assurer que toutes les réponses soient dûment classées et que les catégories retenues reflètent le mieux possible les différents types de réponses répertoriées. Ces interprétations regroupées l'ont été également sur la base de leur capacité à être mises en relation avec des éléments théoriques et des études effectuées en lien avec notre problématique. Ainsi, nous avons choisi de cerner et de ne retenir que les réponses qui représentaient des unités sémantiques, qui ont un sens ou qui sont significatives pour la question de recherche étudiée. Certaines catégories ont dû être raffinées, scindées, retranchées ou fusionnées, après relecture des données qui les ont inspirées<sup>101</sup>.

---

<sup>99</sup> Q.3.1 à 3.11

<sup>100</sup> Q.4

<sup>101</sup> Notre façon de procéder pour la gestion et l'analyse de nos données s'inspire de la méthode initiale d'analyse des données qualitatives du « Grounded theory » développée et adaptée à l'époque par Glaser et Strauss (1967) et par Glaser (1978).

De plus, une certaine saturation empirique ou « de connaissance »<sup>102</sup> s'est appliquée aux données pour limiter la redondance. Dans notre approche, le principe de saturation a été peu employé pour contrôler la collecte de données. Toutefois, nous l'avons utilisé sous un angle méthodologique permettant d'établir qu'après un certain nombre d'entretiens, de questions et de réponses, nous n'avions plus l'impression de recueillir de nouvelles informations, du moins en ce qui concerne l'objet sociologique de l'enquête.

Les réponses ont par la suite été synthétisées et regroupées en cinq dimensions, pour en tirer des analyses, pour les comparer à la littérature et pour faire ressortir des tendances. Les dimensions sont les suivantes : 1-Explication de la préférence didactique pour la préparation de cours; 2-explications de la préférence didactique pour l'usage en classe; 3-explication globale de la situation et des tendances; 4-acteurs qui contribuent à cette situation; 5-influences du temps. De cette analyse comparative émanent les conclusions de cette recherche.

## 5.2. PRÉSENTATION DES SOURCES MISES EN RELATION

Nous l'avons abordé précédemment, le temps scolaire est un temps social majeur, certainement l'un des plus organisés. Il est déterminé d'avance pour toute l'année, « fixé et figé dans l'emploi du temps<sup>103</sup> ». Les pédagogues interrogés travaillent dans des écoles secondaires et composent quotidiennement avec ce temps mécaniquement organisé qui n'a jamais été mis en cause, malgré les changements fondamentaux de tous les autres aspects de l'enseignement et essentiellement de la population scolaire elle-même. Ces pédagogues sont donc bien positionnés pour interpréter les choix, les pratiques et les perceptions de leurs

---

<sup>102</sup> Terme employé par Bertaux (1981) pour désigner le phénomène par lequel le chercheur juge que les derniers documents, entrevues ou observations n'apportent plus d'informations suffisamment nouvelles ou différentes pour justifier une augmentation du matériel empirique.

<sup>103</sup> Madeleine Compère, *Histoire du temps scolaire en Europe*, 1997

collègues. Entre deux sonneries de cloche, ils nous proposent leur analyse des résultats du sondage. Leurs commentaires sont chaque fois précédés de l'identification du répondant par l'inscription de son âge et de son statut relativement aux TIC.

Les interprétations offertes par notre panel de pédagogues sont mises en relation avec les analyses de chercheurs qui s'intéressent aux impacts du temps dans les institutions scolaires. Quatre d'entre eux seront particulièrement présents. Il s'agit d'Aniko Husti, de Monique Lebrun, de Laurent Trémel et de Paul Virilio. Aniko Husti est historienne et sociologue spécialisée en éducation. Bon nombre de ses travaux réalisés au sein de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) à Rouen sont orientés vers l'organisation du temps scolaire. Monique Lebrun est professeure honoraire à l'UQAM et était jusqu'en 2009 professeure au département de linguistique et de didactique des langues. Plusieurs de ses publications concernent le manuel scolaire. Elle travaille actuellement à un projet portant sur la littératie médiatique multimodale en contexte scolaire. Ses publications s'intéressent essentiellement aux pratiques culturelles et audiovisuelles impliquant les jeunes. Laurent Trémel est sociologue chargé de conservation à l'INRP. Ses recherches récentes sont consacrées à l'étude des discours dans l'éducation aux nouvelles technologies. Paul Virilio est urbaniste et philosophe. Il est considéré comme un penseur clé pour comprendre notre monde de technologie et d'immédiateté. Il est l'auteur d'un grand nombre d'ouvrages portant sur la vitesse. Leurs recherches, auxquelles s'ajoutent des publications gouvernementales, viennent alimenter, appuyer et parfois s'opposer à l'argumentaire des pédagogues interrogés.

### 5.3. PRÉFÉRENCES DIDACTIQUES

Les premières questions de notre sondage préenquête visaient à dresser un tableau des fréquences d'usage de matériel didactique par des enseignantes et



enseignants des écoles secondaires ciblées. Rappelons d'abord que les résultats ont montré une domination claire de l'usage du manuel comparativement aux TIC : 73 % des répondants préfèrent le manuel aux TIC en classe et la proportion est de 76 % pour la préparation de cours. Les participants aux entrevues semi-dirigées proposent différentes explications de ces choix. Nous les avons regroupées en cinq thèmes (facilité d'usage, disponibilité, maîtrise, motivation, coût) que nous avons mis en relation avec des éléments tirés de publications des chercheurs que nous avons présentés précédemment.

### 5.3.1. Facilité d'usage

45 ans, Sceptique

« Le manuel, ça a un début pis une fin. On peut pas vraiment s'y perdre. Internet, c'est la jungle. »

34 ans, Sceptique

« Il y a chez beaucoup de profs de la paresse, un manque de volonté de renouveler leurs façons de faire. »

31 ans, Craintive

« On connaît bien le matériel papier, on est en terrain connu. Il y a un certain confort relié à l'usage du matériel traditionnel. »

Pour un grand nombre d'enseignants, le manuel semble constituer une valeur sûre, le lieu où sont déposées des vérités incontestables. Même des enseignants confirmés élaborent fréquemment leur enseignement à partir des manuels. « Si l'enseignant a besoin de manuels, c'est fondamentalement pour deux raisons : d'une part, parce que sa maîtrise des savoirs de référence, des savoirs à enseigner, des démarches didactico-pédagogiques est insuffisante. Cela est historiquement attesté. D'autre part, parce que ses charges d'enseignement sont trop lourdes pour lui



permettre de créer son enseignement, trouver les matériaux dont il aurait besoin, se tenir informé de l'évolution des savoirs, des innovations, etc.<sup>104</sup> »

### 5.3.2. Disponibilité

Malgré quelques programmes gouvernementaux et certaines contributions d'entreprises et de fondations privées, le parc informatique demeure limité dans plusieurs établissements scolaires. Si le MELS exige toujours l'achat d'un manuel par élève, il n'existe aucune mesure contraignante touchant l'intégration du matériel numérique dans les écoles québécoises. Cela entraîne des écarts significatifs entre les divers degrés de pénétration des TIC d'une institution à l'autre.

35 ans, Mordue

« Le manuel demeure LA référence. »

31 ans, Craintive

« L'accès aux manuels est simple. On en a généralement pour tous nos élèves. Les ordinateurs sont pas toujours accessibles facilement. En plus, sont souvent désuets ou défectueux. »

28 ans, Mordu

« Faut que tu sois super bien organisé pour avoir toujours le matériel (numérique) qui te faut en classe. C'est compliqué des fois les réservations, le déplacement du matériel, pis le déplacement des élèves quand tes emmènes au labo d'ordi. [...] Mais les manuels c'est pas vraiment mieux; y en a toujours qui les oublient, pis là faut faire avec, pis c'est compliqué ça aussi. »

43 ans, Mordue

---

<sup>104</sup> Lebrun, 2006

« Souvent le serveur plante ou l'accès est très lent. Il faut toujours prévoir un plan B, mais c'est devenu un automatisme dans la préparation de mes cours. »

### 5.3.3. Maîtrise

En 1964, Célestin Freinet écrivait à propos de l'audiovisuel dans les *Invariants pédagogiques* « Encore faut-il que nous maîtrisions suffisamment ces nouveaux outils pour pouvoir les adapter à nos besoins et ne pas rester dans la situation inverse qui serait la négation même de notre idéal<sup>105</sup> ». Près de cinquante ans plus tard, nous pourrions appliquer ce même commentaire au rapport entretenu avec les TIC.

Plusieurs pédagogues interviewés considèrent que – à l'exception des matières qui se prêtent moins à l'usage des TIC en classe – le niveau de maîtrise des outils numérique par les enseignants détermine la fréquence d'usage qu'ils en feront en classe. Selon eux, plus la personne utilise les TIC dans son quotidien hors travail, plus elle sera tentée de les intégrer à ses pratiques enseignantes. Les élèves, même s'ils utilisent généralement davantage ces équipements à des fins de loisir, sont en terrain connu. Selon une étude pancanadienne réalisée en 2007, 89 % des 12-17 ans utilisaient déjà Internet régulièrement et 99 % y avaient recours occasionnellement. On y apprenait de plus que 94 % des répondants avaient Internet à la maison. (Sondage Ipsos-Reids 2007, commandé par le ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux du Canada). « Immergés dans des univers numériques où ils performant en tant que consommateurs et producteurs plus ou moins actifs d'une nouvelle culture populaire, les jeunes du Québec se transforment plus radicalement que les structures institutionnelles qui tentent toujours de les former.<sup>106</sup> »

<sup>105</sup> Célestin Freinet, cité dans Trémel, 2009

<sup>106</sup> Christiane Faucher et Moniques Richard, « Investir le cyberspace au Québec » In Trémel, 2009

45 ans, Sceptique

« On remarque qu'il y a des profs qui ont peur que les élèves en sachent plus qu'eux autres en informatique. [...] Faudrait qu'ils voient ça différemment pis qu'ils profitent de l'expertise de ces jeunes-là, à la place. »

31 ans, Craintive

« Autant on peut vouloir montrer aux élèves ce qu'il y a sur le Web, autant on peut leur montrer qu'il y a autre chose que les TIC. »

28 ans, Mordu

« Y'a ben des profs plus vieux qui ont de la misère à faire fonctionner un DVD. Ça va prendre un bout avant qui rentrent des ordi dans leur classe. »

49 ans, Mordu

« Dans plusieurs milieux, il manque de support pour accompagner les enseignants. [...] Toutes les écoles devraient avoir un technicien (en informatique) à plein temps. »

28 ans, Mordu

« J'ai complété les quatre années de formation en enseignement en 2008 en ayant juste un seul cours obligatoire sur les TIC. [...] La majorité de mes profs n'utilisaient pas ou utilisaient mal les TIC en classe. Y en a beaucoup qui nous projetaient des acétates ou des diapositives; y nous faisaient jouer des cassettes [...] »

#### 5.3.4. Motivation

L'intérêt à diversifier ses outils didactiques, pour ainsi faire une place significative au matériel numérique, passe par une croyance du pédagogue en la capacité de ces outils à offrir, tant à lui-même qu'à ces élèves, un apport concret aux

stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Lorsque cette conviction apparaît, l'enseignant s'ouvre à la panoplie d'instruments qui lui permettront d'enrichir, de diversifier et de rendre plus efficaces ses pratiques. Le défi semble être de faire émerger cet intérêt.

34 ans, Sceptique

« Les manuels produits, en tout cas pour ma matière, sont vraiment de bonne qualité. Ça fait qu'il doit y avoir beaucoup de profs qui voient pas le besoin d'aller chercher du matériel ailleurs. »

43 ans, Mordue

« Quand on réalise que c'est beaucoup plus motivant pour les élèves, mais aussi pour nous, de travailler avec les TIC, on lâche le manuel. »

45 ans, Sceptique

Les TIC, c'est sûr que ça peut être ben stimulant, mais faut savoir quoi faire avec. [...] Y a aussi encore plein de super projets dynamiques dans les manuels. »

Nous reviendrons sur l'aspect de la motivation en conclusion de la section *Pour un réaménagement du temps* (9.5.5). Les arguments utilisés par de nombreux défenseurs du livre dans sa forme et son support traditionnels par opposition au livre électronique, sont également très présents chez les enseignants moins enclins à se tourner vers les TIC.

57 ans, Réfractaire

« Un manuel ça a une texture, c'est comme un bon vieux roman; on aime tourner les pages; ça a une odeur, c'est chaleureux, c'est pas froid comme un ordinateur. Plus c'est usé, plus c'est précieux. On sait que d'autres personnes ont travaillé avec ce livre-là. Ça a une âme... »

L'expression des sens est aussi évoquée par des technophiles.

28 ans, Mordu

« Tout le monde dit qu'Internet c'est frette, pis qu'un livre c'est donc plus chaleureux. En même temps, quand t'utilises Internet t'as pas l'impression de travailler avec du vieux stock. C'est comme si j'étais le premier à utiliser tel ou tel site pour monter mes cours. J'trouve que c'est plus valorisant. »

#### 5.3.5. Coût

La question du coût est celle qui a suscité le plus de divergence d'opinions chez nos participants aux entrevues. En effet, si certains considèrent que l'argument de l'argent explique une part importante des difficultés d'implantation des TIC dans les écoles, d'autres croient au contraire qu'il s'agit d'une fausse excuse et que le matériel papier est beaucoup plus dispendieux que le matériel électronique. Il n'existe aucune donnée officielle qui comparerait les sommes impliquées pour l'un et l'autre de ces outils pédagogiques en milieu scolaire. Rappelons que dans notre sondage préenquête, les répondants considéraient dans une proportion de 66 % que les TIC étaient moins dispendieuses.

49 ans, Mordu

« Les licences pour les logiciels numériques, ça représente 12 % du budget d'une école; c'est énorme! »

57 ans, Réfractaire

« Les livres scolaires, ça coûte cher sur le coup, mais on les garde longtemps. On les remplace moins souvent que les ordinateurs. »

43 ans, Mordue

« Les manuels, c'est pas si mal, y coûtent cher, mais y vont servir à plein d'élèves au moins. C'est les guides du maître, les corrigés, les annexes et tout ce qui est produit pour les enseignants; ça, ça coûte une fortune, pis ça sert juste à un prof, pis des fois, il s'en sert même pas. »

28 ans, Mordu

« J pense que le problème de l'argent avec les ordi, c'est pas le prix de la machine elle-même, c'est plus ce que ça coûte pour les entretenir, pis les serveurs, les logiciels qui vont avec. Faut toujours que ça soit *upgradé*. »

Le discours politique valorisant le cybersavoir en milieu scolaire ne semble pas être accompagné des moyens financiers qui permettraient sa pleine diffusion. Au contraire, les professeures Christianne Faucher et Monique Richard observent une diminution des budgets consacrés aux programmes culturels et aux formations pédagogiques sur les technologies de l'information, principalement dans les écoles éloignées des grands centres. Autre tendance constatée, plusieurs écoles cessent d'offrir des cours d'informatique, reléguant la responsabilité de la formation aux TIC à l'ensemble du personnel enseignant. La tendance est trop récente pour déterminer s'il s'agit d'une stratégie pédagogique ou d'un choix pour économiser des sous.

#### 5.4. ACTEURS RESPONSABLES

Dans cette section, plutôt que de rapporter directement les commentaires de nos participants aux entrevues semi-dirigées, nous avons choisi de regrouper leurs propositions et de les juxtaposer aux analyses de chercheurs qui ont examiné les choix didactiques des acteurs impliqués dans les écoles secondaires au Québec. Cette décision méthodologique résulte de l'homogénéité des réponses issues des entrevues pour cet aspect et du fait que les interprétations des personnes interviewées ne portent pas ici sur une question spécifique du sondage (Q.4<sup>107</sup>)

<sup>107</sup> Question 4 des entrevues semi-dirigées : « Compte tenu des résultats présentés, comment expliquez-vous cette domination du manuel et – par le fait même – cette faible présence des TIC, dans les pratiques scolaires du niveau



#### 5.4.1. Qui détient le pouvoir sur le temps de l'école?

Madeleine Compère pose directement cette question dans son ouvrage *Histoire du temps scolaire en Europe* (1997), mais le livre n'y répond pas vraiment. Nous n'avons pas la prétention de pouvoir identifier un responsable pour une situation aussi complexe. Nous croyons toutefois pertinent d'évoquer quelques pistes dont certaines nous ont été inspirées par les interventions des participants aux interviews.

Comme pour les *vox populi* et les tribunes téléphoniques où les participants imputent, la plupart du temps, la faute au gouvernement, aux fonctionnaires et aux industriels, nous aurions pu attendre des réponses équivalentes pour expliquer l'organisation de nos écoles secondaires en regard du temps et le décalage technologique quant aux choix de matériel didactique. Toutefois, plusieurs des répondants ont opté spontanément pour l'autocritique avant de transférer une partie du blâme aux instances supérieures.

#### 5.4.2. « C'est la faute des profs! »

S'ils sont les premiers à dénoncer le caractère hermétique, uniforme et conservateur de leur milieu de travail, les enseignants sont aussi ceux qui semblent bénéficier le plus des avantages de ces caractéristiques. Comme le mentionne Aniko Husti, la rigidité de l'organisation bureaucratique offre aux enseignants « une très heureuse combinaison d'indépendance et de sécurité; d'indépendance parce qu'elle ne demande qu'une attitude formelle, de sécurité parce qu'elle fonctionne par

---

secondaire au Québec? » Cette question devait initialement constituer l'objet d'une section du mémoire. Toutefois, les réponses obtenues offraient essentiellement une forme de redondance par rapport aux énoncés précédents. Nous avons toutefois jugé pertinent d'en extraire les éléments portant sur les acteurs impliqués dans l'organisation de notre structure scolaire.

routine; tout y est codifié et la règle du jeu est connue et acceptée, les transformations sont extrêmement lentes<sup>108</sup> ». Des changements inattendus ne surviennent que très rarement. L'aspect de la sécurité dans le travail enseignant est très présent dans les analyses des pédagogues interviewés. Dans notre sondage préenquête, le critère sécurisant est celui qui explique dans la plus importante proportion (84 %) la préférence du manuel comparativement aux TIC. Selon certains de nos répondants, les enseignants apprécieraient jusqu'à un certain point ce conformisme dans la structure temporelle et dans la pratique didactique. En contrepartie, les deux conseillers pédagogiques interrogés indiquent que les enseignants tiennent à leur autonomie professionnelle. Ils mentionnent que les enseignants souhaitent consacrer plus de temps à la concertation avec leurs collègues et que plusieurs s'impliquent dans des initiatives locales qui visent à modifier les structures et pratiques traditionnelles. À cet effet, Husti croit que la liberté de l'enseignant pour organiser une partie de son temps de travail représente une « soupape pour supporter la rigidité et la répétitivité<sup>109</sup> » de l'autre partie.

#### 5.4.3. « C'est la faute des élèves! »

Notre panel de pédagogue accorde une place importante aux besoins de structure, de *routinisation* et de sécurité des apprenants. Plusieurs proposent même que ce serait eux qui favoriseraient en bonne partie le maintien des structures actuelles du fait de leur préférence pour la stabilité et la répétition, associées au déploiement d'efforts moins considérables. Une participante rappelle que l'adolescence est une période notamment marquée par le conservatisme. Mais les soupapes, évoquées par Husti, manquent dans le rythme de la vie et du travail de l'élève, et si la monotonie et l'ennui s'installent à l'école et qu'en entendant la

---

<sup>108</sup> Husti, 1985

<sup>109</sup> Ibid.

sonnerie, plusieurs se sentent « comme des petits robots<sup>110</sup> », il n'y a pas lieu de s'en étonner. « Cette organisation est due à un manque impardonnable de considération pour la réalité d'une journée ou d'une semaine d'élève.<sup>111</sup> »

#### 5.4.4. « C'est la faute des administrateurs! »

Bien que les lois, les programmes et les structures qui régissent notre système d'éducation soient dictés par de hauts fonctionnaires du MELS, nos répondants utilisent très peu le gouvernement comme cible, si ce n'est que pour lui reprocher le manque de financement pour des équipements, des effectifs et des projets qui permettent le développement des TIC dans les écoles. Les commissions scolaires sont également épargnées. Par contre, les directions d'établissements sont pointées du doigt. Des participants à nos entrevues leur reprochent une certaine inertie, une peur d'appuyer des initiatives locales ou des projets pilotes, un manque de créativité dans l'aménagement des horaires, etc. Dans ce contexte, les demandes pédagogiques et les vœux personnels des enseignants sont formulés à une administration qui construit la structure temporelle de l'établissement dans un système généralement fermé, fonctionnant, comme le souligne Husti (1985), d'une façon bureaucratique et répétitive. L'enseignant se trouve souvent dans l'étau d'un temps incompatible, à la fois avec les objectifs fixés par l'institution et avec son projet d'enseignement. Toutefois, l'administration est, elle aussi, prise entre les désirs de l'équipe-école et les contraintes qui lui sont imposées par les commissions scolaires et le MELS.

#### 5.4.5. « C'est la faute de tous ceux qui ont fréquenté l'école! »

---

<sup>110</sup> Virilio, 1995

<sup>111</sup> Husti, 1994

La piste explicative qui nous apparaît la plus intéressante et surtout la plus globalisante a été développée par Aniko Husti sur une période d'une quinzaine d'années. Elle l'aborde dans trois de ses ouvrages. L'idée est que le vécu lié à la vie scolaire produit la représentation personnelle du temps scolaire de l'élève, du professeur, du directeur, des parents, etc. « L'expérience temporelle scolaire fait partie de l'identité scolaire de l'élève et de tous les membres de la communauté scolaire, elle agit profondément sur le rapport au temps de l'individu, même à l'âge adulte.<sup>112</sup> » Ainsi, l'élève qui devient plus tard pédagogue, directeur, fonctionnaire à un ministère d'éducation ou simple parent, cherchera à reproduire, du moins en partie, la formule du temps scolaire dans lequel il a grandi et participera à perpétuer le modèle séculaire du temps. Dès lors, on comprend que de nombreux éléments bloquent l'évolution du temps scolaire, compte tenu de sa complexité biologique, pédagogique, psychologique, sociologique, etc.

Pour sortir de ces habitudes séculaires, certains pédagogues technophiles suggèrent d'encourager des formes d'apprentissage qui mettent l'élève en contact direct avec les sources de connaissances. Déjà en 1985, Husti proposait cette stratégie qui, sans rejeter le rôle traditionnel de l'enseignant, favorisait la diversification des méthodes et des moyens d'apprentissage tout en entraînant l'ouverture de l'école à de nouveaux cadres et repères temporels. Une telle organisation temporelle mobile ne peut que permettre une plus grande cohérence entre les divers apprentissages de l'élève et sort le système scolaire du cercle vicieux dans lequel il est pris.

## 5.5. INFLUENCE ET IMPACT DU TEMPS

Étant donné que nos institutions éducatives ont adopté et conservé depuis plus de deux siècles un même concept d'organisation temporel, normalisé, quels

---

<sup>112</sup> Husti, 1994

que soient les contextes et les individus concernés, il serait logique de déduire que le temps n'a aucune conséquence sur nos conceptions éducatives, ni sur le fonctionnement de nos établissements scolaires. Pourtant, les chercheurs qui s'intéressent à la question ainsi que tous les pédagogues qui ont pris part à nos entrevues considèrent que le temps influence clairement et grandement les pratiques enseignantes et par le fait même les caractéristiques d'apprentissage des élèves.

Nous en avons fait mention, le temps d'enseignement et celui d'apprentissage sont organisés aussi mécaniquement que celui de l'horloge. « La sonnerie retentit, un cours se termine, et les portes de trente ou soixante classes d'un établissement s'ouvrent; dix à quinze minutes plus tard, la sonnerie retentissant à nouveau, un autre cours commence et toutes les portes se referment.<sup>113</sup> » L'organisation du temps s'est cristallisée autour de ce modèle séculaire de l'école du XIX<sup>e</sup> siècle qui impose une grille d'emploi du temps statique, morcelé et répétitif. « La répétition des "heures de cours" et des semaines invariables aboutit à une structure fixée d'avance pour une année et figée dans l'immobilité.<sup>114</sup> » Cette unité temporelle de base qu'est « l'heure de cours » demeure immuable malgré de nombreuses tentatives de décroisement et malgré les alternatives offertes notamment par les technologies numériques. Nous serions donc « tributaires d'un modèle traditionnel centré sur l'enseignement plutôt que sur l'apprentissage<sup>115</sup> », justifiant les défis que pose l'aménagement du temps à des fins pédagogiques.

---

<sup>113</sup> Husti, 1999

<sup>114</sup> Aniko Husti, *Temps mobile*, 1985

<sup>115</sup> *Aménager le temps autrement : Une responsabilité de l'école secondaire*, Avis au ministre de l'éducation, Conseil supérieur de l'éducation, avril 2001

### 5.5.1. Gain et perte de temps

Dans leur analyse des préférences et perceptions dominantes en matière de choix didactiques relevées par notre sondage, la notion de gagner ou perdre du temps dans les pratiques éducatives se trouvent au cœur des interprétations de nos répondants. Rappelons qu'un peu plus de la moitié des répondants au sondage considèrent que le gain de temps pour la préparation des cours et le travail en classe passe par l'usage du manuel (Q.3.1 et 3.2) et qu'ils sont aussi une majorité à considérer que cet outil est plus facile à utiliser tant par les enseignants que par les élèves (Q.3.3 et 3.4).

31 ans, Craintive

« La recherche pour trouver ce que l'on veut peut être longue parce qu'il y a plein d'options possibles. La vérification des sources peut aussi être longue. C'est pas tout le monde qui maîtrise bien ces outils-là. »

35 ans, Mordue

« L'investissement de temps au début apparaît trop lourd pour beaucoup de profs. »

49 ans, Mordu

« Les maisons d'édition offrent des clés en main (pour les manuels) déjà validés, adaptés pour la préparation de cours. »

34 ans, Sceptique

« Les profs ne sont pas des experts en informatique. [...] Avec les manuels, on n'a pas l'impression qu'on peut vraiment perdre du temps. »

45 ans, Sceptique

« Les élèves y (les TIC) sont habitués. Ils ont une logique qui va avec ces machines-là. Ils n'ont pas peur comme les profs des bogues, des imprévus. Les profs ont peur



que l'équipement ne fonctionne pas bien pis que ça leur fasse perdre du temps quand y sont avec leurs élèves. »

35 ans, Mordue

« Les élèves ne sont pas nécessairement à l'aise avec d'autres choses que les jeux vidéo et les réseaux sociaux sur Internet. »

Une fois qu'ils ont franchi les étapes d'exploration, d'appropriation et de construction de matériel numérique, 80 % des enseignants qui ont complété le sondage pensent que les TIC sont plus efficaces que le manuel pour la présentation de contenus en classe (Q.3.11)

43 ans, Mordue

« Je peux adapter mes présentations en fonction du groupe d'élève que j'ai devant moi. Je peux interchanger des parties de cours. Je peux aussi ajuster mon matériel en fonction du temps que j'ai. Des fois, on perd des bouts de cours à cause de toutes sortes d'activités ou à cause d'imprévus. »

45 ans, Sceptique

« Les enseignants reçoivent différentes formations qui encouragent l'usage des TIC. »

35 ans, Mordue

« De plus en plus de portables sont disponibles en classe pour les profs. Ceux qui les utilisent ne pourraient plus s'en passer. »

49 ans, Mordu

« L'étape suivante serait que chaque élève ait un ordinateur. L'outil influence la façon de s'organiser. Ce serait un gros plus pour tout le monde. »

Pour bon nombre de pédagogues, le temps est considéré comme « gagné » en fonction du niveau de satisfaction personnelle issu de la tâche réalisée. La perte de temps étant vécue comme la perte du sens d'un enseignement qui ne conduit pas à un bon résultat. Dans ses travaux Aniko Husti constate une vision équivalente chez les élèves. « Ils estiment gagner du temps quand ils réussissent et peuvent vivre leur scolarité avec plaisir.<sup>116</sup> » À l'inverse, ils considèrent perdre leur temps à l'école lorsqu'un enseignement ne conduit pas à un bon résultat et s'ils ne réussissent pas.

Si les outils numériques sont généralement associés à la vitesse et à la puissance, l'usage qui en est fait, tant par les enseignants que par les élèves, suggère un niveau de performance beaucoup moins spectaculaire. Le manque de préparation et de formation, ajoutés à des lacunes dans l'accès et l'efficacité du matériel, peuvent entraîner certaines insatisfactions. Le maître comme l'apprenant pourront ainsi considérer avoir perdu du temps même s'ils utilisent des technologies qui devraient leur en faire gagner.

#### 5.5.2. Pression du temps scolaire

28 ans, Mordu

« On est un peu esclaves d'une durée qui nous est imposée ou qu'on s'impose pis qu'il faut imposer à nos élèves. On est comme pris au piège, pis c'est un peu notre faute. »

Dans le cadre de nos entrevues, plusieurs enseignants ont évoqué cette tension permanente dans leur travail en salle de cours. « La sonnerie est le grand maître des cérémonies<sup>117</sup> » et à l'heure dite, les élèves comme les enseignants répondent à ce signal qui exige le début ou la fin d'un cours, la stabilisation ou le

---

<sup>116</sup> Husti. 1994

<sup>117</sup> Ibid.

déplacement. Pas question de déborder du temps accordé pour la leçon. Même l'élève le plus intéressé se sera levé de sa chaise, par réflexe, au son de la cloche. Cette obligation d'avoir bouclé le cours dans un temps bien défini pèse lourd dans le travail enseignant et génère beaucoup de stress. Dans l'organisation du contenu de cours et dans le choix du matériel didactique, les pédagogues cherchent à contribuer à la réduction de ce stress et au sentiment d'insécurité qui en découle. Aux questions du sondage portant sur l'outil le plus sécurisant pour les enseignants et pour les élèves, les répondants ont, dans les deux cas, majoritairement opté pour le manuel.

31 ans, Craintive

« On a une plus grande expérience avec les manuels qu'avec l'ordinateur, fait que c'est comme dans n'importe quoi, ce qu'on connaît ça nous stresse moins [...] Il y a aussi beaucoup plus d'élèves qu'on pense qui n'ont pas d'ordi à la maison pis qui savent pas trop s'en servir. »

34 ans, Sceptique

« Tous les profs sont allés à l'école avec des manuels. On les favorise par habitude [...] Il y en a plusieurs (élèves) qui ne savent même pas se servir d'un traitement de texte. L'ordinateur, c'est pour les jeux. »

35 ans, Mordue

« La sécurité de l'élève est en lien avec la sécurité de l'enseignant. »

57 ans, Réfractaire

« La vitesse amène le stress. »

Tout l'art de l'enseignement consiste à ne pas se laisser surprendre par le temps. Prendre du retard implique qu'il faudra la prochaine fois aller plus vite, passer

plus rapidement sur certains contenus pour rattraper l'horaire et terminer dans les temps le programme annuel.

Les élèves comme les enseignants sont sensibles à cette pression qui nuit à l'efficacité de l'apprentissage.

Lorsque nous leur demandons qui est responsable de l'imposition de ce temps scellé, les acteurs du monde scolaire se renvoient la balle. Pour certains, il est déterminé par le Régime pédagogique du MELS, pour d'autres, c'est la direction des établissements ou la commission scolaire qui le structure, d'autres encore l'attribuent à la convention collective et aux syndicats et enfin, certains pensent qu'il découle de directives du Ministère et de sa loi sur l'Instruction publique. Dans son avis (avril 2001) au Ministre de l'Éducation, le Conseil supérieur de l'éducation aborde cette source d'ambiguïté et de tension et rappelle qu'il appartient aux équipes-écoles – et particulièrement aux enseignantes et enseignants – de déterminer l'organisation du temps scolaire à l'intérieur de l'amplitude totale exigée par la loi. Mais cela demande du temps!..

### 5.5.3. Rythmes d'enseignement et d'apprentissage

La désuétude de l'organisation du temps scolaire modelée sur la structure d'une société industrielle révolue et sur une conception mécaniste de l'apprentissage a maintes fois été critiquée et plusieurs tentatives ont été mises de l'avant pour actualiser les pratiques. À titre d'exemple, la création des polyvalentes, à la suite de la publication du rapport Parent, était accompagnée d'horaires individuels qui devaient à l'origine répondre aux intérêts des élèves. Rapidement, cette organisation a été détournée au profit des aspirations, contraintes et exigences administratives des établissements scolaires, s'éloignant ainsi de ses objectifs premiers qui étaient d'offrir aux élèves des conditions d'apprentissage optimales et de permettre aux enseignants d'adapter le temps aux contenus et activités proposés.

57 ans, Réfractaire

« L'enseignement c'est comme le travail des artistes, il y a un temps nécessaire à la création de l'œuvre. Il faut prendre le temps de bien faire les choses. »

45 ans, Sceptique

« Même si c'est pas mal partagé (Q.3.5 : Facilite la gestion de classe), je pense que les TIC pourraient plus aider à une meilleure gestion pis une meilleure organisation des cours. Mais, y a encore trop d'obstacles comme les horaires pis la disponibilité du matériel [...] »

43 ans, Mordue

« Internet, faut comme apprendre à l'encadrer pis à le gérer si on veut s'en servir après pour gérer nos groupes pis aussi pour être sur le même *beat* qu'eux autres. [...] Plus on leur propose des affaires dynamiques, plus y sont attentifs. »

Les rythmes individuels de l'enseignant et de l'apprenant, nécessaires à la transmission et à la compréhension, ne sont pas toujours respectés. La multitude de tâches qu'ils doivent gérer dans un temps déterminé entraîne souvent la démobilitation, le découragement. Une part importante de l'énergie et de l'attention se porte sur le contrôle du temps. Cette préoccupation de maîtriser le temps nuit à la mobilisation des potentialités d'analyse, de réflexion et de compréhension. En enseignant ou en apprenant à un rythme trop rapide ou trop lent, ils perdent du temps. Pour plusieurs de nos répondants, le fait que l'horaire ne convienne pas aux besoins et aux rythmes d'apprentissages des élèves constitue l'un des problèmes majeurs de l'école. Dans son avis, le Conseil supérieur de l'éducation considère que le temps doit être perçu comme un facteur de la réussite éducative dans nos écoles secondaires. « Le conseil est préoccupé par la rigidité, l'uniformité et les limites de l'aménagement actuel du temps scolaire et par ses conséquences sur les apprentissages des élèves.<sup>118</sup> »

---

<sup>118</sup> Conseil supérieur de l'éducation, 2001

Aniko Husti est convaincue qu'il existe pourtant des modalités d'enseignement qui conduisent l'élève à réfléchir et à assimiler à son rythme, et qui ne demandent pas plus de temps que la démarche de cours. « Mais la construction d'un intérêt a une durée et demande un investissement de temps, dans le présent, pour en gagner dans le futur.<sup>119</sup> »

#### 5.5.4. Temps des TIC : apport et inconfort

Bien avant la venue des TIC pour stimuler et propager l'instantanéité, l'immédiateté et l'urgence, l'enseignant faisait déjà usage de ces temporalités dans son travail quotidien en classe.

28 ans, Mordu

« Je me rappelle que dans un cours de pédagogie à l'université, le prof arrêtait pas de nous dire que le métier d'enseignant était avec celui de contrôleur aérien la job qui demandait le plus d'analyse pis de décisions à la minute. »

Malgré cette structure figée qu'est l'horaire scolaire, une multitude de facteurs, souvent peu prévisibles, empêchent ce travail de devenir routinier. Les aptitudes de réactivité de l'enseignant sont régulièrement testées. À ce niveau, l'instantanéité semble être favorisée par l'enseignant, sans qu'il ne se pose trop de questions sur son rapport à ce type de temps ou à ses conséquences et effets dans la classe. Pour sa part, l'immédiateté est entre autres véhiculée à travers les valeurs et compétences de responsabilisation, d'initiative et d'autonomie que l'on cherche à inculquer aux élèves et qui permettent de libérer l'enseignant d'une part importante de son travail de gestion de classe. L'enseignant cherchera ainsi à amener l'élève à réaliser un maximum d'actions sans devoir y être chaque fois guidé. Enfin, l'urgence

---

<sup>119</sup> Husti, 1999



sert de stratégie largement utilisée pour stimuler ou menacer les élèves dans leur travail : « Si vous voulez être prêts pour l'examen... »; « Si vous ne voulez pas avoir à le terminer en devoir... ». Il faut travailler plus vite, plus efficacement, sans « perdre de temps », et ce, même si l'on se trouve dans un environnement interactif qui rassemble autant de rythmes d'apprentissages différents que d'élèves présents.

Au niveau de la pédagogie et plus précisément de la didactique, le rapport aux nouvelles temporalités est bien différent chez l'enseignant. Si ces dernières peuvent constituer une forme de stimulant pour la gestion de classe et la motivation des élèves à réaliser certaines tâches, il appert à travers notre sondage et les entrevues qui s'y rattachent que les principes d'instantanéité, d'immédiateté et d'urgence sont généralement perçus péjorativement par les pédagogues. Ouvrant quotidiennement dans un environnement d'interdisciplinarité, de transversalité et de variation de stimuli, ils ressentent peut-être moins le besoin d'en appeler aux TIC afin d'éviter d'accroître encore plus la vitesse de ces échanges.

57 ans, Réfractaire

« On court déjà assez, on n'a pas vraiment envie d'augmenter le rythme de nos cours avec des nouvelles technologies. »

45 ans, Sceptique

« Je pense que pour beaucoup de profs, les TIC, ça va les obliger à être encore plus efficaces, ou plutôt plus performants dans leur classe. Ils trouvent que ça va déjà trop vite de même. »

L'effort et la persévérance sont au cœur des valeurs du monde scolaire depuis des siècles. Ces principes ajoutés à l'héritage judéo-chrétien qui valorise les parcours empreints d'obstacles, voire même la souffrance pour atteindre un but, s'opposent aux valeurs de facilité et de rapidité que véhiculent les nouvelles temporalités associées à l'usage des TIC. Fini la succession d'étapes à franchir, les

recherches interminables, l'attente pour le résultat. Nous y sommes maintenant. Il suffit de savoir appuyer sur le bon bouton.

Cet écrasement de la durée d'action semble déplaire aux enseignants dont une part importante du travail consiste à proposer à leurs élèves des démarches divisées en étapes de réalisation chronologiques. L'enseignant tient à ce rôle de médiateur entre la matière et l'élève. Par leur facilité d'accès, les TIC semblent proposer l'abolition de cette médiation. Les enseignants ne veulent pas devenir de simples guides ou, pire encore, des surveillants d'élèves. Ils considèrent entre autres que ce réaménagement de leurs fonctions nuirait à leur combat pour la reconnaissance d'un statut de professionnel de l'éducation. Alors une majorité d'enseignants résistent, consciemment ou non, et offrent un rôle bien secondaire à ces outils en n'exploitant que très modestement leur apport potentiel.

Les participants aux entrevues l'ont plusieurs fois souligné, la peur d'être déstabilisé, dépassé par l'outil technologique et la crainte de ne pas avoir le plein contrôle sur le matériel numérique empêche l'enseignant de profiter des avantages de ces outils. Le gain de temps que permettrait l'usage des TIC ne fait pas le poids face au risque d'être déjoué (panne, problème d'accès...) par celles-ci. Les pédagogues semblent ainsi refuser la suppression du temps différé au profit de pratiques qui se dérouleraient exclusivement en temps réel.

57 ans, Réfractaire

« On a besoin de pouvoir prendre du recul, d'analyser les choses [...], de questionner avant d'avancer plus. C'est vrai pour nous, mais c'est vrai aussi pour les élèves. »

43 ans, Mordue

« J'ai plusieurs collègues qui pensent que la qualité de leurs cours va diminuer s'ils utilisent l'ordinateur en classe. »

28 ans, Mordu

« Y a beaucoup de profs qui ont peur d'être déjoués si les élèves ont accès au contenu en même temps qu'eux autres ou même avant [...]. »

Quant au culte de l'urgence, les enseignants le pratiquent quotidiennement. Ils partagent volontiers avec leurs collègues, mais aussi avec les élèves, leurs peurs. Peur de ne pas réussir à « passer toute la matière », peur de manquer de temps pour corriger avant les bulletins, peur de ne pas avoir tous les documents prêts pour le prochain cours, peur qu'il y ait perte de temps en classe, etc. Prisonniers de cette angoisse temporelle, la plupart choisissent de ne pas prendre le temps de découvrir et d'intégrer les TIC en classe, même si cet investissement leur permettrait sans doute par la suite de « gagner du temps ». Malgré de nombreux mécanismes mis en place pour encourager les pédagogues à utiliser ces outils (libération pour formation, comités de TIC dans les écoles, instances externes vouées à leur intégration en classe<sup>120</sup>, plus grande disponibilité du matériel, etc.) ces derniers ne semblent pas y trouver actuellement suffisamment d'avantages pour y accorder du temps.

49 ans, Mordu

« La formation continue en enseignement, ce n'est vraiment pas populaire. »

35 ans, Mordue

« Il faut proposer des projets qui impliquent ces nouveaux outils; des activités qu'on ne peut pas réaliser avec les manuels. »

57 ans, Réfractaire

---

<sup>120</sup> De nombreux organismes relevant généralement du gouvernement provincial ou des commissions scolaires sont mandatés pour former, outiller et encourager l'usage des TIC à l'école. Mentionnons notamment la société de Gestion du réseau informatique des commissions scolaires (GRICS), le Réseau pour le développement des compétences des élèves par l'intégration des technologies (RÉCIT) et L'Association québécoise des utilisateurs de l'ordinateur au primaire-secondaire (AQUOPS).

« On manque de temps pour corriger et faire tout le reste en dehors de la classe. On n'a pas vraiment le temps pour expérimenter des nouvelles affaires. »

Plusieurs commentaires de nos répondants abondent donc dans le sens de cette explication découlant de notre hypothèse de travail, à savoir que le temps traditionnel offrirait aux pédagogues et aux élèves divers avantages, notamment un aspect sécurisant et une simplicité d'usage au quotidien.

#### 5.5.5. Pour un réaménagement du temps

Dans son *Avis au ministre de l'Éducation* (2001), Le Conseil supérieur de l'éducation présente l'organisation du temps scolaire comme une ressource pédagogique que l'équipe-école doit s'approprier en se donnant le temps de travailler ensemble pour prendre des décisions favorisant les approches pédagogiques respectueuses des besoins d'apprentissage des élèves. « Car ce sont les besoins en matière d'apprentissage qui doivent déterminer l'aménagement du temps au secondaire. » Toujours selon le Conseil, ce renversement de rapport exige notamment que les acteurs de première ligne s'assurent de maîtriser le temps scolaire « dans le respect des composantes de la mission de l'école : instruire, socialiser et qualifier ». L'aménagement différent du temps scolaire apparaît donc comme une condition essentielle à la mise en place du modèle d'apprentissage proposé par le renouveau pédagogique. Après avoir été longtemps tenue à l'écart de l'élaboration des horaires, l'équipe-école se retrouve dans une conjoncture qui l'invite à donner au temps scolaire un sens plus pédagogique qu'administratif. Par la flexibilité et la diversité des outils qu'elles mettent à la disposition des concepteurs pédagogiques, les TIC peuvent aisément prétendre contribuer à ce renversement des pratiques. Cette appropriation du temps scolaire exigera, sans contredit,

leadership, mobilisation et engagement de tous les acteurs du monde scolaire. Cela suppose préalablement un changement des mentalités et la volonté de se distancier des habitudes acquises. Ce virage demandera aussi beaucoup de temps de concertation duquel devrait émerger une approche harmonisant un temps à la fois stimulant pour l'élève et pour l'enseignant dans leurs rôles respectifs en classe. En ce sens, le paradoxe émergeant de notre sondage préenquête, selon lequel les enseignants choisissent d'utiliser majoritairement le matériel papier, mais qu'ils considèrent les TIC comme étant plus motivantes en classe (Q.3.6 et Q.3.7), tant pour les élèves que pour eux-mêmes, démontre une ouverture au changement.

57 ans, Réfractaire

« Les jeunes sont nés avec ça (les TIC). C'est certain qu'ils trouvent ça plus stimulant que les livres d'école. [...] C'est plus connecté sur leur réalité. »

49 ans, Mordu

« Il faut que le projet soit stimulant. L'outil en soi ne motive pas. »

45 ans, Sceptique

« Je me demande si on obtiendrait le même résultat (90 % favorables aux TIC) si on posait la question directement aux élèves... Pas sûre... Je pense que les adultes associent trop facilement TIC et *cool*. Mais je pense que c'est quand même plus motivant que les manuels. »

34 ans, Sceptique

« (Les TIC) C'est moins routinier. Les profs peuvent apprendre plus de choses en utilisant les TIC. En plus, ça fait plus actuel, plus dans le courant. »

43 ans, Mordue

« (Les TIC) Ça nous permet de ne pas aborder toujours les mêmes sujets, de ne pas stagner. C'est un peu comme de la formation continue qu'on s'offre nous-mêmes.

35 ans, Mordue

« Les technologies du numérique c'est attrayant, surtout avec l'instantanéité qui donne des réponses tout de suite. C'est tout un avantage. Les profs sont fiers de créer des documents numériques. Ils sont fiers aussi de les partager. Ça crée de vraies communautés d'apprentissage. »

Le Conseil supérieur de l'éducation ne propose aucune stratégie concrète pour répondre à cet intérêt de plus en plus marqué. D'ailleurs, dans l'avis au ministre de l'Éducation, il n'est jamais fait mention de l'apport potentiel des TIC et des temporalités qui leur sont associées comme outils permettant de contribuer à ce réaménagement des horaires. On s'en remet simplement à la bonne volonté des acteurs du milieu scolaire. « Le conseil invite le milieu de l'éducation, en particulier les commissions scolaires, à suivre l'évolution des travaux menés en France sur l'aménagement du temps scolaire et à en informer les écoles secondaires québécoises. Les nouvelles équipes-cycles pourraient y déceler quelques pistes intéressantes.»

Si l'ensemble du personnel de l'école doit s'approprier le temps scolaire, il est tout aussi important que l'on enseigne à l'élève la maîtrise de son temps d'apprentissage, mais aussi de son temps de loisir, de travail futur, etc. Le temps ne doit plus être perçu comme une contrainte, mais comme une ressource à utiliser dans l'intérêt de tous. En formant encore actuellement les jeunes dans une temporalité classique, empêche-t-on ces derniers d'accéder immédiatement à un certain cadre temporel qui pourrait leur être plus profitable? Il serait intéressant, dans une recherche ultérieure, d'analyser les conséquences de cette résistance. Mais pour cela, il faudra que s'écoule encore un peu de temps... (Un peu de temps traditionnel et beaucoup de temps des TIC!)



## 6. CONCLUSION

« Les humains possèdent aujourd'hui le sens du monde et n'ont pas besoin de connaître ce que faisaient leurs ancêtres, mais de savoir ce que font tous leurs contemporains. [...] Besoin de se sentir à la fois centre, juge et moteur de tout l'infini exploré et inexploré. D'où ce désir angoissant de déterminer à chaque instant nos rapports à l'humanité. »

Marinetti (1913)<sup>121</sup>

Cette citation qui a cent ans est angoissante d'actualité. Dans les prochaines années, la place que nous accorderons aux nouvelles temporalités – qui pourraient aujourd'hui supplanter définitivement le temps de l'histoire à venir, mais également celui de l'histoire déjà vécue, au seul profit de « l'accident du temps présent<sup>122</sup> » ou de ce futur prochain de l'instant en instance sur le point de devenir passé immédiat dont nous parlait Vladimir Jankélévitch (1983) – sera déterminante pour l'avenir des TIC et des manuels dans nos écoles.

### 6.1. AVENIR DES TIC

Malgré plus de deux décennies d'efforts et d'investissements pour la promotion des TIC dans le milieu scolaire, la persistance de discours critiques à leur égard, tant de la part d'acteurs institutionnels que d'autorités morales freine le développement de leur utilisation dans les établissements d'enseignement. Le cercle des initiés croît lentement, celui des sceptiques et des pédagogues qui vivent dans l'expectative attendant qu'on leur prouve la pertinence pédagogique de ces

---

<sup>121</sup> Manifeste *Imagination sans fil et les mots en liberté*, cité dans *Le futurisme de l'instant*, Paul Virilio, 2009

<sup>122</sup> Virilio, 2009

équipements demeure stable et les réfractaires résistent toujours. Cette hostilité envers toute forme de culture ou technique nouvelle, de la part d'une portion (difficile à chiffrer) du corps enseignant, est sans doute surutilisée pour justifier et condamner les obstacles que rencontrent les TIC aux portes des écoles. Nos recherches nous mènent à penser qu'une part significative du problème découlerait des caractéristiques temporelles associées aux TIC. L'instantanéité et l'immédiateté encouragent une rapidité d'action et de réaction exceptionnelle. Cet accélérateur ultra performant inquiète plusieurs pédagogues qui y voient un risque de surdose communicationnelle dans un milieu de travail qui ne manque déjà pas de stimuli. Ainsi, le principal avantage des TIC sur le manuel est peut-être aussi son principal obstacle pour leur insertion massive dans les classes. La résistance que nos participants aux entrevues ont cherché à expliquer comporte une problématique importante que nous effleurons seulement ici afin d'ouvrir la voie à la poursuite de la réflexion. Il s'agit du fait que les élèves québécois, grands consommateurs mais aussi producteurs de matériel numérique, « se transforment plus radicalement que les structures institutionnelles qui les forment<sup>123</sup> ». Si aucune mesure ou stratégie vraiment efficace n'est adoptée, le risque est que ce clivage conduise à une rupture irréversible entre l'École et les technologies de l'information et de la communication.

## 6.2. AVENIR DES MANUELS SCOLAIRES

L'examen du rapport qu'entretiennent les pédagogues avec le manuel scolaire nous a permis de découvrir un outil didactique extrêmement riche et complexe. Malgré sa nature en apparence figée et sa structure linéaire, sa relation avec ses utilisateurs en fait un outil d'apprentissage des plus dynamiques. Toutefois, nous constatons que le manuel d'école, dans sa forme actuelle, serait conçu plutôt dans une logique d'enseignement que d'apprentissage : il offre surtout à l'enseignant des outils pour l'accompagner dans sa démarche professionnelle, selon une

<sup>123</sup> Christine Faucher et Monique Richard, *Investir le cyberspace au Québec*, In Trémel, 2010

didactique privilégiée par les auteurs et les maisons d'édition. Les résultats du sondage préenquête et plusieurs commentaires issus des entrevues vont dans ce sens. Si une majorité importante des enseignants le choisissent pour la préparation de leçons et dans le déroulement de cours, ils le considèrent dans une proportion encore plus importante comme étant moins motivant pour l'apprentissage par les élèves que le sont les TIC. Dans une perspective constructiviste de l'apprentissage, il s'agit d'une lacune majeure. Là où il trouve sa force auprès des élèves, c'est notamment dans son caractère sécurisant. Nous l'avons évoqué, le livre scolaire possède un début et une fin, en plus d'être pensé pour une consultation segmentaire et linéaire. Il rassure son utilisateur, qu'il soit enseignant ou apprenant. Afin de conserver une place de choix dans les écoles, les concepteurs de manuels devraient chercher à en faire un outil qui soit plus ouvert et davantage au service des apprentissages. Il nous apparaît par exemple souhaitable que le manuel suggère des activités qui favorisent l'exploitation d'autres ressources, dont les TIC, pour résoudre des problèmes complexes et variés. Il participerait ainsi à placer les usagés dans des situations faisant appel à une diversité de sources et à des compétences multitemporelles.

### 6.3. INITIATIVES

Chaque année, de nombreux projets originaux demandant une refonte de l'organisation temporelle sont élaborés par des équipes-écoles dans tous les coins du Québec. Plusieurs possèdent un caractère innovateur et suscitent l'enthousiasme tant chez les membres du personnel que chez les élèves. Toutefois, des contraintes financières, structurelles, politiques (ministère, commission scolaire, conseil d'établissement, etc.), mais aussi des contraintes de temps, limitent la portée de ces projets et entraînent leur disparition avant même parfois qu'ils n'aient pu être expérimentés. Ces projets découlent souvent de remise en cause du système du temps scolaire qui n'apparaît plus pour certains acteurs comme « étant en harmonie

avec l'organisation sociale dans son ensemble<sup>124</sup> ». Plus concrètement, les initiateurs cherchent à transformer le caractère statique, fermé et uniforme du temps de l'école en une organisation mobile, ouverte et variable. Ils s'attaquent au principe généralisé de morcellement des enseignements et des apprentissages en périodes de cours homogènes et inaltérables. « Interrompre une réflexion, un mûrissement, un enchaînement d'idées est déjà difficile, mais les interrompre toutes les heures, avec la régularité de l'horloge, ne peut qu'avoir des conséquences sur la compréhension [...] et sur l'implication personnelle tant des professeurs que des élèves.<sup>125</sup> »

Aniko Husti fait partie de ces spécialistes du milieu de l'éducation qui suggèrent des solutions de rechange à cette structure traditionnelle du temps et du rythme scolaire. Sa principale contribution en ce sens est l'expérimentation dans de nombreuses écoles de l'emploi du temps mobile. Elle considère que cette conception de l'organisation mobile du temps peut assurer simultanément l'ordre indispensable, la stabilité et la souplesse. « L'élément régulateur est le travail en équipe des professeurs – binôme, à plusieurs, ou en équipe complète dans quelques classes – qui peuvent changer, permuter et équilibrer leur horaire selon les objectifs spécifiques et les pratiques pédagogiques programmés.<sup>126</sup> » En introduisant cette variable souple qu'est la « mobilité » dans la conception des tâches scolaires, Husti a proposé une alternance judicieuse de durées brèves et longues « en cohérence avec l'esprit de notre temps, tourné vers les décroissements et la différenciation croissante des activités de recherche et de formation<sup>127</sup> » tenant compte des besoins des éducateurs et des apprenants quant aux rythmes de travail. La volonté de créer une plus grande cohérence entre le processus d'enseignement et sa temporalité tout en répondant mieux à la diversité des rythmes des élèves par une organisation en

---

<sup>124</sup> Compère, 1997

<sup>125</sup> Husti, 1994

<sup>126</sup> Ibid.

<sup>127</sup> Husti, 1999

mouvement est certes noble. Toutefois, la principale difficulté de ce type d'expérimentation touche la concertation des pédagogues impliqués. Ces derniers, majoritairement des enseignants, disposent généralement de trop peu de temps pour que le projet puisse atteindre son réel potentiel. Souvent, c'est le manque de temps lui-même qui aura raison d'initiatives visant la réorganisation temporelle.

#### 6.4. ENSEIGNER LE TEMPS

Moins contraignante, mais sans doute plus efficace à long terme, la principale voie à explorer est à notre avis celle de la formation au temps. Au cours des quatre années de formation initiale des maîtres, les futurs enseignants auraient à se familiariser avec les particularités des relations entre le temps, les outils didactiques et la pédagogie dans son ensemble. Une formation équivalente serait donnée aux enseignants déjà en poste. Ce bagage permettrait aux pédagogues d'être partie prenante de l'aménagement du temps dans leur institution, un rôle jusqu'à présent associé aux administrateurs. Ainsi, ils pourraient plus aisément contrer certaines frustrations liées à l'immobilité, à la répétitivité et à l'incohérence. En contrepartie, ils devront trouver d'autres sources sécurisantes que la stabilité et la régularité.

Cette nouvelle expertise des pédagogues devrait par la suite être transmise aux élèves. Être capable de gérer son temps, capable d'être autonome dans l'usage de son temps de travail et de loisir, voilà des compétences précieuses à acquérir le plus tôt possible.

L'apprentissage du temps ne nous confine pas à un stress permanent associé à notre capacité de bien le gérer. Nous croyons au contraire qu'il nous libère de cette angoisse de voir le temps comme quelque chose de contraignant qui peut se gagner ou se perdre. Dans un contexte de rupture radicale d'avec l'espace



physique et temporel traditionnel porté par les TIC, il nous apparaît plus qu'urgent d'amorcer cette formation des acteurs du monde scolaire, afin de les outiller pour qu'ils puissent non pas imiter ce qui se fait hors des murs de l'école, mais choisir, selon le cas, de résister ou d'ouvrir la porte à de nouvelles pratiques ainsi qu'aux temps qui leurs sont associés. Tout cela devrait se faire en tenant d'abord compte de l'intérêt conjoint des enseignants et de celui des élèves. Une fois ces compétences intégrées, nous pensons que les choix didactiques, tant pour la préparation de cours que pour l'usage en classe, deviendront plus stratégiques et plus pertinents. Bien sûr, les impacts directs d'une telle approche risquent de ne pas être aussi spectaculaires que ceux qui relèvent d'innovations spontanées, plus attrayantes pour les médias et les politiciens. Les effets ne pourront se juger que dans le cadre d'une temporalité longue.

#### 6.5. TROUVER LE TEMPS

Par la diversité des acteurs mis à contribution dans cette recherche, nous espérons avoir pu mettre en lumière des positions variées tout en proposant – du point de vue des communications – par la juxtaposition de ces visions, de nouvelles pistes de réflexion quant aux influences des phénomènes temporels dans la vie scolaire.

En bout de parcours, notre recherche nous amène à nous demander si le manuel scolaire correspondrait finalement à un temps plus malléable que les TIC, prisonniers d'un temps ou « passé, présent et futur se contractent dans l'instant omniprésent<sup>128</sup> ». En ce sens, le temps mobile proposé par Husti est sans doute plus facilement envisageable avec l'usage de matériel didactique traditionnel plutôt

---

<sup>128</sup> Virilio, 2009



qu'avec les technologies numériques. Ces dernières risqueraient de conduire à une *surcommunication*<sup>129</sup> et valoriseraient la surcharge de travail.

Toutefois, compte tenu de leurs possibilités sans comparaison possible avec le matériel papier, l'idéal serait sans doute que l'on en vienne à n'utiliser que les supports numériques à l'école. Il faudrait par contre que leurs applications pédagogiques soient entièrement repensées pour favoriser – tant chez l'enseignant que chez l'élève – la prise de recul, l'analyse, un temps et un délai variable de réflexion, bref, une « profondeur de temps<sup>130</sup> ». Ces composantes nous apparaissent essentielles à l'atteinte d'un enseignement et d'un apprentissage motivant, riche et flexible.

---

<sup>129</sup> Nous proposons le néologisme « surcommunication » pour désigner une production simultanée démesurée d'informations invalidant son efficacité communicationnelle.

<sup>130</sup> Virilio, 2009

**APPENDICE A**  
**SONDAGE PRÉENQUÊTE**

Dans le cadre de mon projet de mémoire en communication, je m'intéresse aux temporalités en éducation. Mes recherches portent essentiellement sur le rôle du manuel scolaire et celui des TIC dans l'organisation du temps scolaire. Afin de contribuer à orienter mon analyse, pourriez-vous prendre quelques instants pour répondre au questionnaire suivant? Il est distribué dans cinq écoles secondaires du Québec. Vous n'avez qu'à le remettre à

\_\_\_\_\_. Merci beaucoup!

Emmanuel Charlebois, enseignant à l'école secondaire Marguerite-De Lajemmerais et étudiant à la maîtrise en communication à l'UQAM

VOUS N'AVEZ PAS À INSCRIRE VOTRE NOM

Votre groupe d'âge :

- ☐ Moins de 30 ans  
☐ 30 à 39 ans  
☐ 40 à 49 ans  
☐ 50 ans et plus

Sexe :

- ☐ Féminin  
☐ Masculin

Matière principale enseignée: \_\_\_\_\_

1-Utilisez-vous un manuel scolaire en classe?

☐ Oui ☐ Non

Si oui, à quelle fréquence?

- ☐ Au moins 1 cours sur 3  
☐ Au moins 1 cours sur 6  
☐ Au moins 1 cours sur 9  
☐ Moins d'un cours sur 9

2-Utilisez-vous les TIC (ordinateur, Internet, projecteur, enregistrements audio ou vidéo numérique, PowerPoint...) pour vos enseignements en classe?

☐ Oui ☐ Non

Si oui, à quelle fréquence?

- ☐ Au moins 1 cours sur 3
- ☐ Au moins 1 cours sur 6
- ☐ Au moins 1 cours sur 9
- ☐ Moins d'un cours sur 9

3- Pour la préparation de vos cours, utilisez-vous du matériel papier de maisons d'édition (manuels, guides d'enseignants, cahiers d'activités, recueils de textes)?

- ☐ Souvent
- ☐ À l'occasion
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

4- Pour la préparation de vos cours, utilisez-vous du matériel informatique ou audiovisuel?

- ☐ Souvent
- ☐ À l'occasion
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

Selon vous, quel outil (support) correspond le mieux aux affirmations suivantes :

	TIC	MANUEL
5- Gain de temps pour la préparation de cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- Gain de temps en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Plus facile à utiliser par les enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Plus facile à utiliser par les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- Facilite la gestion de classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- Plus motivant pour l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11- Plus motivant pour l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12- Plus sécurisant pour l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13- Plus sécurisant pour l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- Moins dispendieux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- Plus efficace pour la présentation de contenus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **APPENDICE B**

### **QUESTIONNAIRE POUR LES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES**



1- D'après-vous, les enseignant(e)s utilisent-ils plus fréquemment le manuel ou les TIC en classe? \_\_\_\_\_

1.1- Dans quelle proportion (pourcentage)? \_\_\_\_\_<sup>131</sup>

1.2- Expliquez ce résultat


2- D'après-vous, les enseignant(e)s utilisent-ils plus fréquemment du matériel papier (manuel, guide, cahier d'activités...) ou le matériel numérique (ordinateur, Internet, logiciels, documents vidéo-photo-audio...) pour la préparation de leurs cours? \_\_\_\_\_

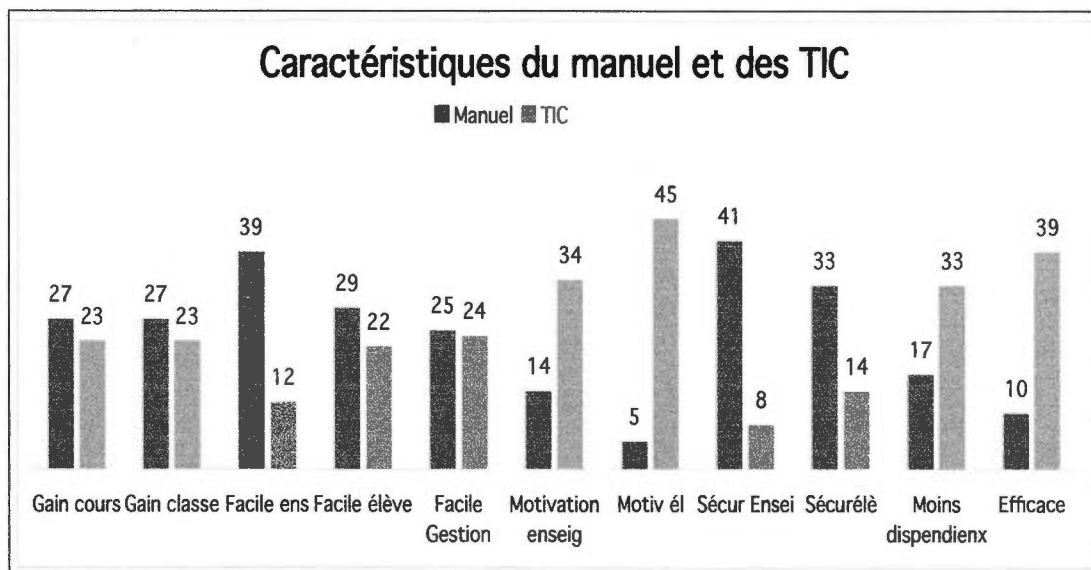
2.1- Dans quelle proportion (pourcentage)? \_\_\_\_\_<sup>132</sup>

2.2- Expliquez ce résultat


<sup>131</sup> Réponse : Manuel : 73%

<sup>132</sup> Réponse : Manuel : 76%

### 3-Interprétez les résultats des préférences et perceptions des répondants :



TIC                      MANUEL

3.1- Gain de temps pour la préparation de cours             54 %


3.2- Gain de temps en classe             54 %


3.3- Plus facile à utiliser par les enseignants



76 %


3.4- Plus facile à utiliser par les élèves



57 %


3.5- Facilite la gestion de classe



51 %


3.6- Plus motivant pour l'enseignant



71 %




3.7- Plus motivant pour l'élève



90 %




3.8- Plus sécurisant pour l'enseignant



84 %


3.9- Plus sécurisant pour l'élève



70 %


3.10- Moins dispendieux



66 %




3.11- Plus efficace pour la présentation de contenus



80 %




4- Compte tenu des résultats présentés, comment expliquez-vous cette domination du manuel et – par le fait même – cette faible présence des TIC, dans les pratiques scolaires du niveau secondaire au Québec?


---

Merci!

## BIBLIOGRAPHIE

Liste des ouvrages et documents qui ont contribué à la réalisation de ce projet de mémoire :

Temporalités :

Aubert, Nicole. 2003. *Le culte de l'urgence, La société malade du temps*. Paris : Flammarion, 377 p.

Aubert, Nicole et Vincent De Gaulejac. 2007. *Le coût de l'excellence*. Paris : Seuil, 349 p.

Bachelard, Gaston. 1989. *La dialectique de la durée*. Paris : Presses universitaires de France, 150 p.

Beaucage, P. et Jean-Pierre Dupuis (dir. publ.). 2003. *Des sociétés en mutation*. Québec : Éditions Nota bene, 317 p.

Bonneville, Luc. 2000. « L'impact des nouvelles technologies d'information et de communication (NTIC) sur la représentation de la temporalité ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 110 p.

Caccia, Marie-Françoise, et Roger Sue. 2005. *Autres temps, autre école : Impact et enjeux des rythmes scolaires*. Paris : Retz, 157 p.

Compère, Marie-Madeleine. 1997. *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris : Économica, 392 p.

Dupuy-Walker, Louise et Carole St-Jarre (dir. publ.). 2001. *Le temps en éducation, regard multiples*. Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec, 435 p.

Durand, Claude et Alain Pichon (dir. publ.). 2001. *Temps de travail et temps libre*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université, 272 p.

Husti, Aniko. 1985. *Temps mobile*. Paris : INRP, 128 p.



Husti, Aniko. 1994. *Gagner / perdre du temps dans l'enseignement*. Paris : INRP, 184 p.

Husti, Aniko. 1999. *La dynamique du temps scolaire*, Paris : Hachette, 158 p.

Oudot, J., A. Morgon et J.-P. Revillard (dir. publ.). 1981. *Dix visions sur la communication humaine*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 308 p.

Servan-Schreiber, Jean-Louis. 2010. *Trop vite! Pourquoi nous sommes prisonniers du court terme*. Paris : Albin Michel, 199 p.

St-Jarre, Carole. 1997. « L'étude du rapport au temps chez les enseignantes et les enseignants de l'ordre secondaire du système d'éducation du Québec : Une analyse du décalage établi entre le temps tel que prescrit par l'institution et le temps tel que vécu par elles et eux ». Thèse de doctorat, Montréal, UQAM, 290 p.

Virilio, Paul. 1989. *Esthétique de la disparition*. Paris : Galilée, 127 p.

Virilio, Paul. 1995. *La vitesse de libération*. Paris : Galilée, 182 p.

Virilio, Paul. 2009. *Le futurisme de l'instant*. Paris : Galilée, 101 p.

#### Communication :

Coffey, Amanda A., Holbrook, B. Atkinson, P., *Qualitative Data Analysis: Technologies and Representations*, School of Social and Administrative Studies, University of Wales, Cardiff ([socresonline.org.uk/1/1/4.html](http://socresonline.org.uk/1/1/4.html))

Olivier, Bruno. 2007. *Les sciences de la communication : Théories et acquis*. Paris : Armand Colin, 284 p.

Tapscott, Don. 2009. *Grown up digital : How the net generation is changing your world*. New York : McGrawHill Edition, 368 p.

Trémel, Laurent (dir. publ.). 2009. *Les pratiques audiovisuelles : Réflexions sur des questions d'éducation, de culture et de consommation de masse*. Palaiseau (France) : Éditions d'un autre genre, 245 p.

Wolton, Dominique. 2009. *Informé n'est pas communiquer*. Paris : CNRS, 140 p.

# Pédagogie:

Aubin, Paul (dir. publ.). 2006. *300 ans de manuels scolaires au Québec*. Québec : Bibliothèques et archives nationales du Québec et Les Presses de l'Université Laval, 180 p.

Bibeau, Robert. 2007. « Les TIC à l'école : proposition de taxinomie et analyse des obstacles à leur intégration en classe ». In *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, sous la dir. de Johanne Lebrun, p. 297-325. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Cauchy, Clairandree. 2005. « La génération Internet. 99 % des 12-17 ans fréquentent la Toile ». *Le Devoir* (Montréal), 21 août 2005, P.A.

Gérard, Francois-Marie. 2010. *Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié*, Éducation & Formation : Manuels scolaires et matériel didactique, Liège. [fmgerard.be/textes/MS\\_efficace](http://fmgerard.be/textes/MS_efficace)

Gosselin, Marie-Hélène. 2006. Manuel de l'élève *Laissez-Passer*, vol.1 et 2, 2e année du premier cycle. Québec : Éditions Grand Duc HRW, 649 p.

Gusdorf, Georges. 1962. *Signification humaine de la liberté*. Paris : Payot, 283 p.

Gusdorf, Georges. 1963. *Pourquoi des professeurs? Pour une pédagogie de la pédagogie*. Paris : Petite bibliothèque Payot, 305 p.

Lebrun, J., Y. Lenoir, M. Laforest, F. Larose, G-R Roy et C. Spallanzani. 2002. « Past and Current Trends in the Analysis of Textbooks In the Quebec Context » In *Curriculum Inquiry*. Sherbrooke : Presses de l'Université de Sherbrooke, p.51 à 83

Lebrun, Monique. 2006. *Le manuel scolaire : Un outil à multiples facettes*. Montréal : Presse de l'Université du Québec, 352 p.

Lebrun, Monique (dir. publ.). 2007. *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Montréal : Presse de l'Université du Québec, 131 p.

Lucas, Nicole. 2001. *Enseigner l'histoire dans le secondaire, Manuels et enseignement depuis 1902*. France : Presse universitaire de Rennes, 319 p.

Rocher, Guy. 2006. *Le manuel scolaire et les mutations sociales*. [papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/1304/1/Le%20manuel%20scolair](http://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/1304/1/Le%20manuel%20scolair)

Québec, Conseil supérieur de l'Éducation, 2001, *Aménager le temps autrement, Une responsabilité de l'école secondaire, Avis au ministre de l'éducation*. Les Publications du Québec. Version abrégée, 12 p.

Québec, ministère de l'Éducation. 1997. *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Les Publications du Québec. 168 p.

Québec, ministère de l'Éducation. 2001. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Les Publications du Québec. 39 p.

#### Méthodologie :

Gauthier, Benoît (dir. publ.). 2003. *Recherche sociale, De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Presse de l'université du Québec, 619 p.

Howell, David C. 2008. *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck, 762 p.

Mucchielli, Arlette et Roger. 1969. *Lexique des sciences sociales*. Paris : Éditions Sociales Françaises, 197 p.

Mucchielli, Alex. 1995. *Les sciences de l'information et de la communication*. Paris : Hachette, 160 p.

Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires (dir. publ.). 1997. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 405 p.

Vidal, Argentine. 2004. *Statistique descriptive et inférentielle avec Excel*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 189 p.